

JOHANNA MANTERE

SÄRÖJEN LÄPI

TAIDE KUVATAIDEKASVATUKSEN
OPISKELIJAN OPETTAJANA

Aalto-yliopisto
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma
2020

Tekija	Johanna Mantere				
Tyon nimi	Sarojen lapi – Taide kuvataidekasvatuksen opiskelijan opettajana				
Laitos	Taiteen laitos				
Koulutusohjelma	Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma				
Vuosi	2020	Sivumäärä	63	Kieli	suomi
Avainsanat	taiteellinen ajattelu, taidetyöskentely, ammatillinen identiteetti, ammatti-identiteetti, ammatillinen kasvu, dialogi				

Kuvataideopettajan työssä ja ammatillisessa identiteetissä yhdistyvät toisiinsa kaksi erittäin laajaa osaamisaluetta: taide ja kasvatus. Taidekasvatusteorioissa on painotettu usein jompaakumpaa, mutta jokainen kuvataidekasvatuksen opiskelija joutuu pohtimaan taiteen ja pedagogiikan suhdetta myös henkilökohtaisesti oman ammatti-identiteettinsä osana.

Tässä opinnäytetyössä olen tutkinut taideperustaisen narratiivisen tutkimuksen keinoin oman taidetyöskentelyni merkitystä ammatilliselle kasvulleni. Taustalla on kokemukseni siitä, etten ole itse kyennyt harjoittamaan opintojeni aikana riittävästi pitkäjänteistä taidetyöskentelyä, ja jotakin tärkeää on tuntunut puuttuvan. Opinnäyteprosessini kautta olen kyennyt muuttamaan tilannettani ja syventymään viimein siihen, mikä minua alun perin motivoi hakeutumaan kuvataidekasvatuksen opintoihin ja laajentamaan ammatillista identiteettiäni toisen alani, teologian ulkopuolelle.

Autoetnografisen opinnäyteprosessini kautta kohtasin sekä taidetyöskentelyn haasteet, että tein yllättäviä löytöjä. Taidetyöskentelyyn liittyvät turhautumisen hetket ja pettymykset toivat esiin toimintaani ja ajatteluuni vaikuttavia taide- ja taidekasvatusnäkemyksiä, joista en ollut aiemmin ollut aktiivisesti tietoinen. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusprosessin myötä kykenin sekä löytämään etäisyyttä että tuoreita näkökulmia, jotka avasivat lopulta eteeni sen, mikä itselleni näyttäytyy taidekasvatuksessa ja taiteessa olennaisena. Keskeisimmiksi tekijöiksi omassa taidekasvatusnäkemyksessäni ja samalla ammatillisessa identiteetissäni osoittautuivat dialogisuuden ja kohtaamisen käsitteet, joiden avulla taidetyöskentelyn yllättävään prosessiin on mahdollista heittäytyä myös keskeneräisenä ja epävarmana.

Sisällysluettelo

<i>1. Johdanto</i>	6
1.1. Tutkielman tausta ja tutkimustehtävä	6
1.2. Aikaisempi tutkimus ja keskeiset käsitteet	7
 <i>2. Teoreettisia kiinnekohtia</i>	 11
2.1. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma tutkimuksen kontekstina	11
2.2. Kuvataidekasvattajan elävä ammatti-identiteetti	13
2.3. Taiteellinen ajattelu ja taidenäkemys kuvataidekasvatuksessa	16
 <i>3. Taideperustainen ja tarinallinen tutkimusprosessi</i>	 19
3.1. Ymmärrystä taiteen ja tarinankerronnan kautta	19
3.2. Teologi-taidekasvattaja tutkijana ja tutkittavana	21
3.3. Vaikeasti tavoitettavan tiedon äärellä	22
3.4. Aineistonkeruuprosessi ja analyysi	24
3.5. Taideperustaisen tutkimuksen luotettavuus	26
 <i>4. Etsimisen matka</i>	 29
4.1. Lähtökohtana hahmoton kaipuu	29
4.2. Kaiken kyseenalaistaminen	31
4.3. Enemmän, rohkeammin: materiaalien tutkimista muiden rinnalla	34
4.4. Kohti sinnikkyyttä ja epävarmuuden sietämistä opettajan ohjauksessa	37
 <i>5. Taidekasvattajan ideologisen anatomian purkautuminen</i>	 41
5.1. Taideopiskelijat ja taidekasvattajat minussa	41
5.2. Avautuvat arvot	44
5.3. Taidetyöskentelyn avaimena hyväksyminen ja tasapainon etsiminen	45
5.4. Selkiytyvä taidekasvatusnäkemys	47
 <i>6. Avoimempi katse: Johtopäätökset ja pohdinta</i>	 55
 <i>Kirjallisuus</i>	 60

Kaiken alussa on viiva: tyhjimmässäkkin maisemassa katse tavoittelee ääriään, mittaa itseään vasten sitä, mikä on jo ollut ja tullut ennen tätä, ennen minua. Kaikella on raja. Myös ymmärryksellä, vaikka se ei koskaan tule valmiiksi. Se, mitä tässä ja nyt kysyn ja löydän, on syntynyt sellaiseksi siitä, mitä olen kysynyt ja löytänyt joskus aiemmin, tämän hetken ulkopuolella. Jossakin toisessa ymmärryksen hahmo olisi erilainen. Nyt piirrän siis ensimmäisen viivan, sen, joka vedettiin minuun jo kauan ennen tätä.

Niin. Minä olen värittänyt tällaiseksi ilmapiirissä, jossa on ollut tilaa uskoa siihen, että inhimillisen ymmärryksen rajan tuolla puolella on jotain suurempaa. Ehkä siksi en päässyt heti opiskelemaan taidetta, niin kuin yritin. Ehkä siksi minusta tuli ensin teologi – kirjaimellisena käännöksenä ”se, joka ymmärtää Jumalan”.

Luojan kiitos, teologien ei enää odoteta ymmärtävän ihan koko Jumalaa.

Teologi on se, joka kysyy ja ihmettelee Jumalaa ja elämää ihmisenä ihmisen rinnalla. Eikä lakkaa kysymästä ja etsimästä, vaikka epäileekin. Sitä minäkin halusin – ja sitä myös sain. Istuin päihdekuntoutujien kanssa iltanuotioilla ja kuuntelin, kuinka he lausuvat ulkomuistista runoja, joita en häpeäkseni ollut edes lukenut. Kuuntelin vanhan leskimiehen tarinoita ikävästä tyhjässä kodissa. Lau-loin sairaalasängyn äärellä ja pidin kiinni linnunluisesta kädestä. Kiipesin vapisten saarnastuoliin ja kokeilin, onko mahdollista luoda jonkinlainen kohtaaminen edessä levittäytyvän kasvojen meren kanssa silloin, kun ei tunne tietävänsä yhtään mitään.

Samaan aikaan kaipasin kuitenkin jatkuvasti jotakin. Sanat eivät kerta kaikkiaan riittäneet, eivät edes kaikkein avoimimmat ja ilmeisimmät.

Etsin kuvia, mutta käteni eivät totelleet. Luentomuistiinpanot tulivat keskeneräisiä ideoita, jotka eivät päätyneet käytäntöön.

Vasta kun minulle näytettiin kädestä pitäen, että taide voi olla myös vapaata ja leikillistä tutkimista, aloin kysyä, uskaltaisinko vielä yrittää.

Kämmeni muotoilivat savisen tunnelin, jonka läpi virtasi valoa ja tuulta. Tuossa muodossa näin jotakin siitä, mitä halusin olla: kanava.

Uskallanko kertoa, mitä sitten tein?

Pistin ihmettelemäni Jumalan selkä seinää vasten. Jätin kaiken yhden kortin varaan: hakisin taidekasvatuksen opintoihin vain, jos pääsykoetehtävät herättäisivät kiinnostuksen saman tien, kertarysäyksellä. Ei muttia.

Teemat olivat rajallisuus, läsnäolo ja tulevaisuus. Sitä ei voinut kieltää: en olisi voinut kuvitella mitään kiehtovampaa – sitä paitsi juuri näitä asioita olin pohtinut viime vuodet opinnoissani lakkaamatta. Ehkä se oli Jumalan tapa potkaista minua. Mene nyt jo. Ja minä menin.

Sitten tapahtui jotakin kummallista – tai oikeastaan ei tapahtunut. Opiskelin taidetta, ajattelin taidetta, ohjasin ja opetin taidetta – mutta ikään kuin puolittain, pelkääjän paikalta. Olin kyydissä, mutta en kunnolla sisällä. Joinakin hetkinä tavoitin kokemuksen siitä, mistä kaikessa oli ehkä kyse. Löysin ystävän, jonka kanssa etsiä ja ihmetellä yhdessä. Mutta sitten tuli taas uusi jakso, uusi suoritus, uusi tehtävä. Yllättäen nurkan takaa tulivat teologian jatko-opinnot, joissa koetin tuoda alojani yhteen taideperustaisessa toimintatutkimuksessa nuorten kanssa. Omalla tavallaan niin kävikin, mutta eri tavalla kuin luulin – se tapahtui toisille, kun itse katselin vielä lasin takaa.

Yhtäkkiä olin taidelähtöisestä kohtaamisesta väitellyt teologian tohtori, äiti ja melkein valmis Taiteen maisteri, enkä kokenut vieläkään aivan tavoittavani sitä, mistä taiteessa oli kyse omalla kohdallani. Jotakin täytyi tehdä. Se jokin alkaa tästä.

1. Johdanto

1.1. Tutkielman tausta ja tutkimustehtävä

Mikä on oman taiteentekemisen merkitys kuvataidekasvatuksen opiskelijalle tai valmiille kuvataideopettajalle? Tämän opinnäytetyön lähtökohtana on ollut pohdinta – ja hämmennys – siitä, kuinka voin vastata edelliseen kysymykseen omalla kohdallani. Motivaationi hakea opiskelemaan taidekasvatusta kumpusi aikoinaan ennen kaikkea syvästä kiinnostuksesta itse taidetta ja taiteen tekemistä kohtaan. Halusin tutkia ja tehdä juuri sitä, mikä pakeni sanoja ja määritelmiä. Koin lähestyneeni juuri tätä myös aiemmissa opinnoissani, kierrellen ja kaarrellen, joka kulmasta, mutta ilman riittäviä välineitä. Tarvitsin kuvia kipeästi.

Myös pedagogiikassa minua kiehtoi ajatus luoda tilaa taiteen konkreettiselle tekemiselle ja vapaudelle. Haaveilin voivani olla kuvataideopettajana mahdollistaja, joka tarjoaisi oppilailleen tilaa hengittää ja toimia omana itsenään, olla kerrankin suorittamatta. Ennen opintojani minulla ei kuitenkaan ollut realistista käsitystä siitä, kuinka monet eri seikat vaikuttaisivat siihen, miten tätä tehtävää olisi mahdollista toteuttaa taidekasvatuksen todellisuudessa, ja miten moninainen ala kuvataidekasvatus todellisuudessa olikaan. Sen sijaan, että olisin saanut taidekasvatuksesta yhden ison palasen ammatillisen identiteettini osaksi, sainkin kokonaan uuden palapelin.

Kuvataidekasvatuksessa vaikeasti taltutettava taide yhdistyy toimintaan, jolla on päämääriä – kasvatukseen. Tästä syntyy väistämättä taidekasvattajalle ja taidekasvatuksen opiskelijalle kahtalainen haaste. Toisaalta on keskeistä oppia tuntemaan visuaalisen taiteen ja kulttuurin kirjava kenttä monipuolisesti, omakohtaisesti ja käytännönläheisesti, eli saavuttaa riittävät valmiudet ja taidot itse taiteen tekemisestä. Lisäksi on tärkeää ymmärtää, miten välittää tätä tietoa eteenpäin ja käsitellä laajemmin visuaalisen kulttuurin ilmiöitä oppilaiden kanssa keskustellen, tulkiten ja reflektoiden. Tämä puolestaan edellyttää riittävää ymmärrystä omista pedagogisista lähtökohdista valinnoista ja niiden vaikutuksista

– siis opettamisesta ja kasvatuksesta.¹ Yksittäisissä taidekasvatusmalleissa painotetaan usein jompaakumpaa, taidetta tai kasvatusta.²

Itse koin opintojeni loppuvaiheessa keskittyneeni tähän asti pääasiassa opiskelujen pedagogiseen ja teoreettiseen puoleen. Olin käynyt taidekursseja aina mahdollisuuksien mukaan, mutta eri syistä oma taidetyöskentely jäi aina muiden, pakottavampien suoritusten jalkoihin. Muutoinkin elämä tarjosi jatkuvasti jotakin kiireellisempää. Lopulta se ei enää riittänyt minulle. Opintojeni viimeisessä vaiheessa päätin viimein asettaa taideopinnot muiden kurssien ja kiireiden edelle – antaa itse taiteen tekemisen opettaa minua.

Tässä opinnäytetyössä tutkin omakohtaisesti ja taiteellisesti, mitä tapahtuu, kun raivaan arkeni keskelle taiteen tarvitseman tilan. Keskityn tarkastelemaan omaa toimintaani, ajatteluani ja oppimistani – mutta opinnäytteen tavoite ei silti liity vain itseeni. Taidetyöskentelyyn sitoutumalla uskon kasvavani ennen pitkää myös paremmaksi taidealan ammattilaiseksi ja taidepedagogiksi, mikä tahansa toimintaympäristöni tulevaisuudessa onkaan. Kuvataideopettajiin voi Niiniskorven (2009) mukaan helposti kohdistua odotus siitä, että opettaja tekee myös omaa taidetta tai on jopa samaan aikaan taiteilija.³ Vaikka en itse pidä taiteilijuutta millään tavoin edellytyksenä kuvataiteen opettamiselle⁴, olen itse oppilaana ja opiskelijana kokenut opetuksen olevan aina sitä parempaa, mitä vahvemmin opettajassa näkyy myös henkilökohtainen palo opetettavaa aihetta kohtaan. Tällaista intoa toivoisin välittäväni eteenpäin myös itse tulevaisuuden työssäni.

Edellä kuvatuista lähtökohdista tutkimustehtäväni on selvittää, *mitä taiteelliseen toimintaan sitoutuminen merkitsee ammatilliselle kasvulleni*. Tähän liittyen kysyn, mitä taidetyöskentely merkitsee etenkin ammatillisen identiteettini ja siihen sisältyvän taidekasvatusnäkökulman ja taidekäsityksen muotoutumisen kannalta. Samalla kysyn, mitä taiteellinen toiminta merkitsee minulle toisen alan, teologian näkökulmasta.

Näitä kysymyksiä lähdin selvittämään kesällä 2019 taideperustaisen autoetnografisen tutkimuksen keinoin, ensin omatoimisen taidetyöskentelyn muodossa, sitten syksyllä taidekurssien kautta. Dokumentoin havaintojani videopäiväkirjan muodossa ja analysoin aineistoa narratiivisesti sekä kirjoittaen että liikkuvan kuvan kautta. Taiteellisella työskentelyllä ei ollut tavoitteita, kuten näyttelyn järjestäminen: halusin keskittyä nimenomaan prosessiin itseensä ja säilyttää sen avoimena. Lisää tutkimusprosessista kerrotaan luvussa 3.

1.2. Aikaisempi tutkimus ja keskeiset käsitteet

Kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelijana liityn opinnäytteelläni aiempien tutkimuksien ja tutkielmien jatkumoon taidekasvatuksen kentällä. Yksi mielenkiintoisimpia väitöstutkimuksia opinnäytteeni aiheen näkökulmasta on Soile Niiniskorven väitöskirja *Käsityksiä kuvataiteesta – kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana* (2009), jossa hän tarkastelee haastattelujen kautta merkityksiä, joita kuvataideopettajat antavat omalle taiteentekemiselleen. Väitöskirja avaa tärkeän näkökulman siihen, miten taiteilijuus ja opettajuus suhteutuvat toisiinsa kuvataideopettajan ammatti-identiteetissä, ja millaisia reaktioita taidetta tekevä opettaja tai opettava taiteilija herättävät ympäristössään. Samalla nousevat esiin laajemmat kysymykset taiteen olemuksesta ja siitä, voiko opettamisenkin nähdä taiteena.

¹ Kuten Niiniskorpi (2009, 191.) toteaa, kasvatus ja opetus eivät ole samoja asioita, mutta niissä on monia yhteisiä piirteitä. Kouluympäristössä ei kuitenkaan yleensä puhuta kasvatuksesta vaan opettamisesta, vaikka kuvataideopettajan oppiala on taidekasvatus.

² Pääjoki 1999, 140–141.

³ Niiniskorpi 2009, 189.

⁴ Viittaan tässä kuvataiteen aineenopettajana toimimiseen.

Yhtenä keskeisenä tuloksena Niiniskorpi havaitsi, että oma taiteen tekeminen pitää kuvataideopettajan kosketuksissa opetettavaan aineeseen. Taiteen tekeminen ja opetustyö vaikuttivat toisiinsa silloinkin, kun ne joutuivat ajankäytöllisesti katsoen vuorottelemaan. Kaikki mahdollisuudet tehdä omaa taidetta nähtiin myönteisesti myös opetustyön kannalta. Haasteena kuitenkin koettiin se, että molemmat työt ovat erittäin aikaa vieviä ja niissä käytetään koko persoonaa.⁵ Kiinnostavan vertailukohdan Niiniskorven tutkimukselle tarjoaa Marika Oreniuksen väitöstutkimus *Eletyt tilat kuvataiteilijan työssä ja koulutuksessa* (2019). Vaikka fokus on kuvataiteilijan, ei kuvataidekasvattajan ammatissa, tutkimuksessa käsitellään kiinnostavalla tavalla taiteellista prosessia nimenomaan oppimisen ja opettamisen rakenteissa.

Pirkko Pohjakallion väitöstutkimus *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut* (2005) luo pohjan sen ymmärtämiselle, mitä tutkielmani tarkoittaa taidekasvatuksen elävässä kentässä laajemmin. Pohjakallion aineisto koostuu suurelta osin kuvataideopettajien kertomuksista⁶, jotka pitävät sisällään myös pohdintaa taiteellisen toiminnan erilaisista merkityksistä ja tehtävistä sekä ammatti-identiteetistä. Näitä näkökulmia suhteutetaan erilaisiin taidekasvatuksen paradigmoihin ja muuttuvaan taidekasvatuspuheeseen.⁷ Pohjakallion väitöskirjan jälkeen taiteilijan sekä taideopettajan työympäristöt ovat toki muuttuneet, mutta tasapainottelu taiteen tekemisen ja oppiaineen muiden vaatimusten välillä on edelleen ajankohtainen kysymys monelle kuvataideopettajalle.

Edellisten väitöstutkimusten ohella myös Elina Heikkilän tuore väitöstutkimus *Ehkä-taide, ehkä-kasvatus – kasvatus ja vallan mahdollisuus nykytaiteen toimintatapojen valossa* (2019) sivuaa omalle tutkielmalleni keskeisiä teemoja

⁵ Niiniskorpi 2009, 200.

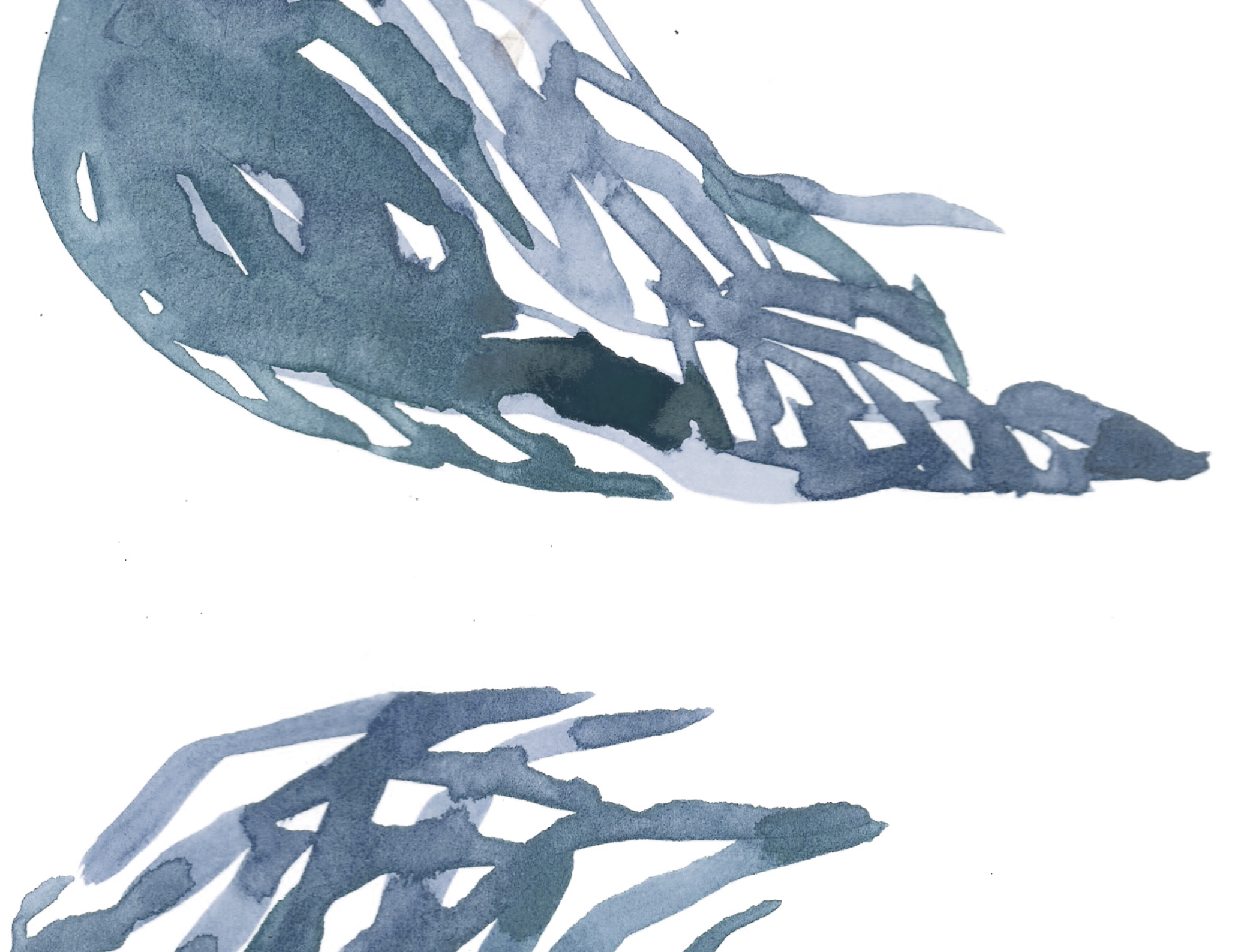
⁶ Pohjakallio itse käyttää tutkimuksessaan ilmausta kertomukset, vaikka aineisto ei ole puhtaasti narratiivinen.

⁷ Pohjakallio 2005, 215–226.

tarkastellessaan taiteen ja kasvatuksen suhdetta vallan näkökulmasta. Taiteessa tapahtuva tutkiva toiminta näyttäytyy Heikkilän tutkimuksessa heiluvana, horjuvana ja epävakana ja taidekasvatus ilmenee autonomisena vyöhykkeenä, jolla kukin voi tulla näkyväksi omana ainutlaatuisena itsenään kaikkine kysymyksineen. Taiteen ja kasvatuksen suhde on läheinen: kumpikin operoi epävarman ja epäselvän alueella, raivaten tilaa sille, mitä ei voi yleistää kaavaksi tai strategiaksi.

Useat kuvataidekasvatuksen alan opinnäytteet käsittelevät opiskelijan omaa taiteellista prosessia. Tero Levo (2016) on tarkastellut omassa opinnäytetyössään maalaamisen prosessia kontrollin ja kontrolloimattomuuden näkökulmasta dokumentoiden työskentelyään videokameralla. Työssä on metodisia yhtymäkohtia omaani,⁸ mutta keskiössä ovat pikemminkin taideteokset kuin identiteettikysymykset. Taidekasvattajan identiteettiin liittyvät esimerkiksi Jenni Laineen (2016) tutkielma kuvan tekemisen ja fyysisen harjoittelun vaikutuksesta oman opettajuuden kehittämisessä, sekä Nina Baskin (2015) tutkielma oman taiteellisen ja taidepedagogisen työn kehittämisestä taidetta tekemällä. Oma tutkielmani eroaa näistä näkökulmansa ja osin metodinsa kautta. Laineen työssä kulkevat tasaveroisina rinnakkain kehollinen harjoittelu ja taiteellinen prosessi, Baskin työssä taas maalaamisen lähtökohtana on kukka-aihe, jota tekijä lähtee varioimaan yhdeksän kuukauden ajan. Baskin työssä keskeiseen asemaan nousee myös maalauksista koottu näyttely. Havaintoja tarkastellaan taidepedagogisina ohjenuorina. Oma näkökulmani keskittyy erityisesti taiteen tekemiseen ja taidekäsitukseen kuvataidekasvattajan ammatti-identiteetin näkökulmasta. Metodini on Laineesta ja Baskista poiketen taideperustainen, ei taiteellinen. Tässä tutkielmassa keskeisimpiä käsitteitä ovat kuvataidekasvattajan ammatti-identiteetti, ammatillinen identiteetti ja taiteellinen ajattelu (ks. 2.3.).

⁸ Levon työ on taiteellinen eikä taideperustainen, mutta molemmat hyödynnämme videota taide-työskentelyn dokumentoinnissa ja analysoinnissa.



Mitä tästä kaikesta on ajateltu ennen minua? Mitä on ymmärretty, opittu?

Mihin liityn, kun tutkin, mitä tutkin?

Käsitteet ovat ovenripoja, joista avautuu mittaamattomia maailmoja.

Tutkin taidekasvatustekstejä, etsin niistä kosketuspintoja ajatuksilleni.

Moni ”oma” oivallus on löytynyt jo kauan ennen olemassaoloani.

Yli sadan vuoden ajan kuvataidekasvattajat ja alan teoreetikot ovat määritelleet taiteen olemusta ja merkitystä taidekasvatuksessa ja ylipäänsä elämässä. En ole yksin.

Entä mikä on se ammatti-identiteetti, josta niin paljon kirjoitetaan, jota itsekkin olen vuosia pohtinut?

Teoriassa tietoni eivät ehkä ole muuttuneet, mutta minulle itselleni on tapahtumassa jotakin, joka ehkä muuttaa näkökulmaani siihen. En enää ajattele vain näppäillen tai lukien, vaan käsilläni. Olen tarttumassa johonkin.

2. Teoreettisia kiinnekohtia

2.1. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma tutkimuksen kontekstina

Tutkiessani taidetyöskentelyn merkitystä itselleni joudun kysymään samalla, mikä on taiteellisen toiminnan merkitys kuvataidekasvattajan ammatissa ja opetuksessa ylipäätään, ja mikä on taiteen ja kasvatuksen suhde taidekasvatuksessa. Tätä kaikkea on pohdittu kuvataidekasvatuksen yli satavuotisen historian ajan. Taidekasvatuksen historiaan kurkistamalla on mahdollista saada käsitystä siitä, millaiset tekijät ovat vaikuttaneet näihin pohdintoihin eri aikoina. Seuraavassa luonkin katsauksen muutamiin tekijöihin, jotka ovat eri aikoina vaikuttaneet kuvataidekasvatuksen oppiaineen ja opettajankoulutuksen painopisteisiin, ja joista olen löytänyt kosketuspintaa myös oman tutkielmani havainnoille. Näin lukijalle avautuu mahdollisuus vertailla oman tutkielmani esiin tuomia havaintoja aiempiin näkökantoihin.

Kuvataiteen opettajaksi on ollut mahdollista opiskella Suomessa 105 vuoden ajan, vuodesta 1915. Tällöin kansakoulujen opetusohjelmassa puhuttiin piirustuksesta, ei kuvataiteesta. Oppiaineen nimi kuvasi opetuksen painopistettä niin kouluissa kuin ensimmäisten piirustuksenopettajien koulutuksessa Taideteollisuuskeskuskoulussa. Piirustuksenopetuksessa keskeistä oli havainnon harjoittaminen. Tämä painotus perustui alun perin sveitsiläisen Johann Heinrich Pestalozzin (1746 – 1827) näkemyksiin ”pään, käden ja sydämen” avulla kasvattamisesta, mutta alkuaan radikaalit ajatukset olivat muuttuneet Pestalozzin seuraajien vaikutuksesta pikemminkin jäljentämiseksi kuin silmän ja käden yhteistyön harjoittelemiseksi. Opetuksessa muun muassa piirrettiin mallista antiikin veistosten mukaan tehtyjä kipsivaloksia ja harjoiteltiin työpiirustusten tekemistä.⁹ Taidetyöskentelyn ja kasvatuksen suhteen näkökulmasta taidetyöskentelyä oli paljon, mutta nimenomaan mallista oppimisen ja jäljentämisen muodossa. Kasvatus toteutui esimerkin kautta, ei niinkään omaan havainnointiin ja ilmaisuun rohkaisemalla.

⁹ Pohjakallio et al. 2015, 13.

1800- ja 1900-lukujen vaihteessa piirustuksen opetus alettiin nähdä laajemmin taidekasvatuksena, joka saattoi jopa parantaa elämänlaatua monin tavoin muuttuneessa, teollistuneessa maailmassa. Opetuksessa alettiin panostaa uudella tavalla elävän lähiympäristön aistimiseen, havainnoimiseen ja kuvaamiseen. 1900-luvun alun edistyksellisten taidekasvatusajattelijoiden silmissä lapset olivat taiteilijan kaltaisia luonnostaan ja lapsuus erityistä luovuuden aikaa. Tällaiseen ajattelutapaan vaikuttivat myös psykologia ja psykoanalyysi, joiden kehitys sai monet kiinnostumaan lasten tekemistä kuvista ja tiedostamattomasta, jota ne saattoivat edustaa. Kouluopetuksessa oppilaiden töitä alettiin tarkastella aiempaa vahvemmin yksilöllisyyden ja omaperäisyyden näkökulmasta.¹⁰ Itse taideilmaisu sai näin taidekasvatuksessa enemmän tilaa kasvatuksellisiin näkökulmiin verrattuna – niinkin pitkälle, että kaikenlainen opetus saatettiin nähdä jopa haitallisena lapsen luontaiselle luovuudelle.¹¹

1900-luvun loppua kohti kuvataideopetuksessa tapahtui muutos, jonka myötä taidekasvatuksen roolia alettiin jäsentää uudelleen suhteessa muihin oppiaineisiin. Kognitiivisen käänteen myötä myös taiteen opetusta alettiin 1960-70-lukujen taitteessa tarkastella tiedonalapohjaisesti ja kuvataidekasvatusta kehitettiin tiedolliseen suuntaan, yhteiskuntatieteiden kriittisiin suuntauksiin keskittyen. Tiedonalapohjainen taidekasvatusteoria (engl. DBAE, Discipline-Based Art Education) syntyikin Pääjoen (1999) mukaan vastareaktionä vahvasti luovaa itseilmaisua painottavalle taidekasvatusnäkemykselle.¹² Luovan itseilmaisun traditiota kritisoitiin muun muassa siitä, että vaikka opetuksesta haluttiin karsia kaikenlainen ohjaus mahdollisimman pieneen rooliin, opettajan oma taidekäsitys ihanteineen pääsi kuitenkin vaikuttamaan oppilaiden tekemiseen opettajan

¹⁰ Pohjakallio et al. 2015, 14.

¹¹ Pääjoki 1999, 22–23.

¹² Pääjoki 1999, 52, 54. Kuten nykyisessä opetussuunnitelmassa, myös DBAE:ssa taiteen tekeminen on vain yksi neljästä taidekasvatuksen osa-alueesta. Taiteen tekemisen lisäksi taidekasvatus koostuu DBAE:ssa taidehistoriasta, estetiikasta ja taidekriitistikistä.

itsensä tiedostamatta. Kun lapsia rohkaistiin aitoon ja omaperäiseen ilmaisuun, samalla lapsille muodostui huomaamatta tietty käsitys siitä, mikä on todella aitoa ja omaperäistä.¹³ Tiedonalakeskeisellä lähestymistavalla haluttiin myös vahvistaa alan akateemista statusta, joka kehittyi samoihin aikoihin tutkimusrintamalla. Taiteen ja kasvatuksen suhde muuttui jälleen: taiteen tekemistä alettiin lähestyä teoreettisemmasta näkökulmasta, ei ensisijaisesti tekemisen kautta.

Opettajakoulutuksessa kriittinen lähestymistapa näkyi Suomessa erityisesti mediapedagogiikan ja ympäristökasvatuksen opinnoissa.¹⁴ Kuvataidekasvatus haluttiin myös erottaa selkeästi taideterapiasta, joka miellettiin usein – tosin virheellisesti – lähinnä aggressiivisten tunteiden purkamiseksi. Tällaiselta mielikuvalta haluttiin ehdottomasti välttyä silloisessa kuvaamataidonopetuksessa, jossa korostuivat kriittinen ajattelu ja kuvallisen ilmaisun yhteiskunnalliset ja tiedolliset ulottuvuudet. Ainakin osin kyse oli vastareaktiosta siihen, miten kuvaamataitoon monissa kouluissa suhtauduttiin: taideopettajille tarjottiin terapeutin kaltaista roolia, vaikka opettajat itse näkivät aineensa yhtä asiapitoisena kuin muutkin aineet.¹⁵ Taiteen rooli opetuksessa muuttui siis aiempaa vahvemmin valistavaksi ja ajatuksia avartavaksi.

1970-luvun jälkeen kuvataideopetuksessa oli Mantereen (1981) mukaan nähtävissä jälleen virtaus, jossa korostettiin yksilöllisempää näkökulmaa ja ajatusta taiteesta ihmisen kokonaispersoonallisuuden kasvun ja mielenterveyden tukijana.¹⁶ 2000-luvun alkupuolelta lähtien kriittinen pedagogiikka on kuitenkin jälleen vahvistanut asemaansa kuvataideopettajakoulutuksessa uusin tavoin. Keskeiseksi opetuksen tiedonintressiksi on noussut vapautuminen sovinnaisista

¹³ Pääjoki 1999, 28–29. Luovaa itseilmaisua painottavasta traditiosta kirjoittaa myös Pohjakallio (2005), 60–63 sekä (2015), 67.

¹⁴ Pohjakallio 2015, 67.

¹⁵ Laukka 2015 (1970), 68; Mantere 2015 (1981), 155–156.

¹⁶ Mantere 2015 (1981), 156.

ja stereotyyppisistä ajatusmalleista sekä uusien näkökulmien paljastaminen. Kuten Pohjakallio kuvailee, 2000-luvun taidekasvatuksessa kriittinen ote voi tarkoittaa oikeastaan lähes mitä tahansa, mikä edistää ihmisten ajattelua, keskinäistä ymmärtämistä ja arvostamista.¹⁷

Edellä hahmoteltu, taidekasvatusteksteistä koottu suomalaisen taidekasvatuksen historiakatsaus ei lyhykäisyydessään voi tavoittaa kaikkia kuvataidekasvatukseen vaikuttaneita virtauksia ja nimiä. Se kuitenkin käy ilmi, että oppiaine on kehittynyt reilussa sadassa vuodessa sykäyksittäin erilaisten aatteiden, traditioiden ja rinnakkaisalojen kanssa vuorovaikutuksessa, vuoroin liittyen ja irtiottoja tehden. Kuvataidekasvatusta määrittelevät kulloisetkin yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset virtaukset, joihin otetaan kantaa. Prosessia luonnehtii jatkuva uudelleenmäärittely ja pyrkimys itsekriittisyyteen. Kulloinkin vallalla ollut paradigma on vuorotellen joutunut tiukan arvioinnin kohteeksi. Näin on määritelty kuvataiteen merkitystä niin tiedon tuottajana, minää vahvistavana kasvun välineenä kuin kriittiseen ajatteluun ohjaavana visuaalisen kulttuurin opettajana ja tutkimisen menetelmänä.¹⁸

Nykyisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa kuvataiteen oppiaineen tavoitealueina ovat 1) visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, 2) kuvallinen tuottaminen, 3) visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä 3) esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Itse ”kuvallinen tuottaminen” muodostaa siis ainoastaan yhden neljäsosan kuvataidekasvatuksen tavoitteista.¹⁹ Näiden tavoitteiden näkökulmasta opetuksen keskiössä ei ole tänä päivänä niinkään itse kuvan tekemisen taito, vaan oppilaiden ohjaaminen itsenäiseen ja kriittiseen havainnoimiseen, ajatteluun ja tulkintaan visuaalisen kulttuurin eri ilmiöiden

¹⁷ Pohjakallio 2015, 67.

¹⁸ Pohjakallio 2005, 294.

¹⁹ Opetushallitus 2020. Kuvataideopetuksen lähtökohtia.

äärellä. Kallio-Tavin kirjoittaa, että kuvataiteen kohtaloksi onkin vuosien varrella muodostunut ”oppilaan ihmisyydestä, ihmisenä kehittymisestä ja yhteiskunnallisesta vastuullisuudesta vastaaminen.”²⁰ Kuvataiteen on jopa nähty Kallio-Tavinin mukaan keskustelevan mitään muuta ainetta suoremmin oppijan mielen ja arvomaailman kanssa.²¹ Näin muotoiltuna kuvataidekasvatuksen tehtäväalue on tänä päivänä erittäin laaja, laajempi kuin koskaan. Mikäli tähän suuntaan jatketaan tulevaisuudessakin, kuvataidekasvattajaltakin vaaditaan yhä laaja-alaisempaa sivistystä ja ymmärrystä erilaisista näkökulmista ja arvoista, jotka tihkuvat oppilaiden kokemusten, elämänhistorioiden ja havaintojen kautta opetustilanteisiin. Samalla herää kysymys, millaiseksi itse taiteen tekemisen rooli kuvataidekasvatuksessa muodostuu näin laaja-alaiden tavoitteiden keskellä? Ja onko tulevaisuuden kuvataideopettajilla tilaisuutta syventyä opinnoissaan itse taidetyöskentelyyn?

2.2. Kuvataidekasvattajan elävä ammatti-identiteetti

Kuvataideopettajan työssä ja persoonassa alaan yleisesti liittyvät odotukset, käsitykset ja linjaukset kohtaavat yksittäisen opettajan oman elämänhistorian ja arvomaailman. Kukin alalla toimiva tulkitsee oppiaineensa historiaa ja nykypäivää omasta perspektiivistään, muokaten jatkuvasti käsitystään siitä, mikä juuri omassa työssä näyttäytyy merkityksellisenä. Itse olen käsitellyt näitä kysymyksiä tutkielmassani konkreettisen taidetyöskentelyn ja sen tutkimisen kautta. Pohdinta taiteen ja sen tekemisen merkityksistä näyttäytyy itselleni keskeisenä ammatti-identiteettini muotoutumisessa.

Ammatti-identiteetin käsite liittyy läheisesti identiteetin käsitteeseen, jota käytetään tutkimuksissa usein hyvin vaihtelevin tavoin. Tämä liukuvuus ja monimerkityksellisyys on synnyttänyt tutkimusmaailmassa niin kiinnostusta

²⁰ Kallio-Tavin 2015, 165.

²¹ Kallio-Tavin 2015, 165.

kuin torjuntaa ja jopa uusia tieteellisiä koulukuntia.²² Yleistajuisesti identiteetillä viitataan yleensä ihmisen kokemukseen itsestään osana jotakin kulttuuria tai yhteisöä: identiteetin kautta pyritään vastaamaan kysymyksiin siitä, kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun. Sosiaalinen identiteetti ja persoonallinen identiteetti voidaan nähdä identiteetin kahtena eri puolena.²³

Moderniin ihmiskäsitykseen liittyvä ajatus koko elämän läpi samanlaisena pysyvistä ydinminästä on väistynyt postmodernin, jatkuvasti muuttuvan identiteettikäsityksen tieltä. Siinä missä nuoruudessa koetun kehityskriisin ratkaiseminen tuotti Erik H. Eriksonin mukaan kokemuksen ”persoonallisesta samanlaisuudesta ja historiallisesta jatkuvuudesta”, Stuart Hall kuvaa postmodernia identiteettiä jatkuvana ”liikkuvana juhlanan”, joka muovautuu alituisesti suhteessa toisiin ihmisiin ja maailmaan. Postmoderni identiteetti muodostuu lukuisista vaihtuvista identiteettipositioista, erilaisista tavoista kokeilla ja toteuttaa itseyyttään.²⁴ Näitä positioita voidaan hahmottaa esimerkiksi tarinoiden kautta, jolloin voidaan puhua narratiivisesta identiteetistä. Kyse on termistä, jota käytetään kuvaamaan ihmiselle luontaista tapaa jäsentää oman elämänsä tapahtumia merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi tarinoiden avulla sekä itselleen että toisille. Taustalla on ajatus siitä, että ihmisen olemassaolo itsessään on rakentunut tarinan tavoin syntymän ja kuoleman välille. Kerronnan kautta ihminen arvottaa kokemuksiin, perustelee valintojaan ja paikkaansa eri tapahtumien keskellä. Kertomuksen myötä rakentuu samalla kuva siitä, millainen on kertojan minäkuva ja identiteetti.²⁵

22 Saastamoinen 2006, 170; Bosma et al. 1994, 7–8.
23 Saastamoinen 2006, 172; Sava & Katainen 2004, 22–23.
24 Erikson 1968, 17; Hall 1999, 21–23.
25 Sava & Katainen 2004, 25; Hänninen 2003, 160; Polkinghorne 1988, 152.

Narratiivisen identiteetin käsitettä on kuvailtu eräänlaiseksi vastausyhteydeksi postmodernin identiteetin sirpaleisuuteen ja vakiintumattomuuteen. Sosiaalis-konstruktionistisen näkemyksen mukaan juuri omaelämäkerralliset tarinat selittävät, miksi ihmisellä voi olla tunne subjektiivisesta ydinminästä, joka pysyy jotakuinkin samana muutosten läpi.²⁶ Narratiivisen tutkimuksen keskeisen kehittäjän, Donald E. Polkinghornen mukaan itseys muovautuu elämänsäkaressa lukemattomien kohtaamisten kautta, sisältäen lukuisia sisäistettyjä rooleja, statuksia, normeja ja arvoja. Käsitystä identiteetistä muokataan ja rakennetaan uudelleen päivä päivältä. Narratiivin käsite mahdollistaakin Polkinghornen mukaan identiteetin tarkastelemisen luonnollisena prosessina, ei staattisena kokonaisuutena.²⁷

Ammatti-identiteetti voidaan nähdä identiteetin osa-alueena, jossa yhdistyvät hyvin identiteetin sosiaalinen ja henkilökohtainen ulottuvuus: ammatin kautta yksilö hahmottaa paikkaansa osana yhteiskuntaa.²⁸ Identiteetin tavoin myös ammatti-identiteetin käsite on moninainen ja välillä käytöltään epäselvä. Ammatti-identiteetin ja ammatillisen identiteetin käsitteitä voidaankin käyttää erottamaan a) tiettyyn ammattiin liittyvä identiteetti ja b) erilaisia työrooleja yhdistävä ja konstruoiva identiteetti.²⁹ Lisäksi ammattikuvalla voidaan tarkoittaa eri ammatteihin liittyviä mielikuvia, käsityksiä ja odotuksia.³⁰

Tässä tutkielmassa sekä ammatti-identiteetin että ammatillisen identiteetin käsitteet ovat relevantteja. Tarkastelen kuvataidekasvattajan ammatti-identiteettiäni, jota on kuitenkin mahdotonta määritellä ja pohtia käsittelemättä samalla laajempaa ammatillista identiteettiäni. Ammattikuvani kuvataideopettajan

26 Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26;33.
27 Polkinghorne 1988, 150–151.
28 Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 33; Jokinen 2002, 126–129.
29 Stenström 1993, 31.
30 Kallioniemi 1997, 35–78.

työstä on puolestaan vaikuttanut vahvasti taustalla siihen, että lähdin opiskelemaan kuvataidekasvatusta. Matkan varrella ammattikuva on muuttunut tavoilla, joita myös tässä tutkielmassa käsittelen.

Kuvataidekasvattajan ammatti-identiteetin muotoutumiseen vaikuttavat opintojen aikana useat tekijät. Opiskeluun sisältyy niin pedagogisia ja didaktisia opintoja kuin itse taiteen tekemiseen, havaitsemiseen ja tulkintaan liittyviä opintoja. Kaikki kuvataideopettajat eivät näe itseään samanaikaisesti taiteilijoina, mutta monille taiteilijuus on tärkeä osa ammatillista identiteettiä. Taiteilijuus voi olla subjektiivisesti koettu identiteetin osa-alue, tai konkretisoitua myös taidemaailman määrittämin ulkoisin kriteerein, kuten aktiivisena näyttelytoimintana ja jäsenyytenä taiteilijaseurassa.³¹ Yhdistelmä voi kummassakin tapauksessa osoittautua haastavaksi, mikäli sisäisen ja ulkoinen todellisuuden välille muodostuu syystä tai toisesta ristiriita. Niiniskorven tutkimuksessa kuvataideopettajat kokivat opetustyön yksinkertaisesti niin vaativaksi ja aikaa vieväksi, että omalle taiteen tekemiselle ei jäänyt juurikaan aikaa ja voimavaroja.³² Resurssien riittämiseen liittyvien haasteiden lisäksi taiteilija-taideopettaja voi kokea myös roolinsa ristiriitaiseksi. Pohjakallio luonnehtii tutkimuksessaan kuvataideopettajan roolia kaksijakoiseksi: Kuvataideopettaja voi kokea elävänsä kahden maailman välissä, kuulumatta tietyn tiedonalan tai taiteenalan alueelle.³³

Toisaalta oma taiteilijuus voi tuoda opettajalle myös hyödyllistä ammatillista itseluottamusta ja vahvistaa itsetuntoa, kuten Orenius tuo esiin tutkimuksessaan. Opettaja heijastelee opetuksessa taidon ja tiedon ohella myös omaa taiteilijasubjektiaan ja niitä kuvataiteen traditioita, jotka hänelle itselleen ovat tulleet tutuiksi. Vuorovaikutteisessa opetustyössä ammatillisuus tarkoittaa

31 Rensujeff 2014, 13.
32 Niiniskorpi 2009, 199.
33 Pohjakallio 2005, 226.

kuitenkin myös sitä, ettei opettaja tuo omaa taiteilijaidentiteettiään esille opiskelijoiden oman oppimisprosessin kustannuksella.³⁴

Kuvataideopettajaan voi kohdistua myös monia muita, suoraan taiteeseen liittymättömiä rooliodotuksia. Kuten Mantere toteaa 1980-luvun tilanteesta, kuvataideopettajan voi olla ”vaikeaa vetää rajaa kasvattajan, sosiaalityöntekijän ja terapeutin tehtävien välille.”³⁵ Vaikka tilanne ei ehkä enää ole aivan samanlainen, lainaus kuvastaa hyvin sitä, miten moninaisia mielikuvia ja odotuksia kuvataidekasvattajiin on vuosien varrella kohdistunut osin ulkoisista, osin sisäisistä paineista johtuen. Näitä odotuksia kuvaa myös aiemmin lainaamani Kallio-Tavinin maininta siitä, että kuvataide on päätynyt koulussa oppiaineeksi, joka huolehtii oppilaiden eettisestä ja arvokasvatuksesta suuremmin kuin mikään muu aine.³⁶

Oma ammatillinen identiteettini on muovautunut kahden alan, teologian ja taiteen rajapinnalla eläessä (ks. 3.2.). Se muodostuu paitsi kuvataidekasvattajan ammattiin liittyvistä arvoista ja sitoumuksista, myös teologisen koulutuksen tuomista näkökulmista, tiedoista ja taidoista. Lisäksi on huomattava, että itse kuvataidekasvatus on alana kahtalainen tuodessaan keskusteluun kasvatustieteen ja taiteen sekä visuaalisen kulttuurin kysymykset. Ammatillista identiteettiäni onkin siksi tässä tutkielmassa luontevaa tarkastella John Deweyn laaja-alaisen ammatin määritelmän valossa, jossa ammatti (*vocation*) sisältää kutsumuksen (*calling*) tai useita erilaisia kutsumuksia. Tässä määritelmässä eivät korostu vain ammatin ulkoiset tekijät, kuten koulutus ja työpaikka, vaan ammatti hahmottuu inhimillisten intressien verkostona. Oikeassa ammatissa ihminen voi käyttää kykyjään tarkoituksenmukaisella tavalla ja panostaa yhteiseen hyvään omaa tehtävänsä toteuttamalla.³⁷ Juuri tähän olen pyrkinyt kahden, usein melko erilaisena pidetyn alan kysymyksiin perehtyessäni.

34 Orenius 2019, 90.
35 Mantere 2015 (1980), 156.
36 Kallio-Tavin 2015, 165.
37 Dewey 1997, 307–308.

2.3. Taiteellinen ajattelu ja taidenäkemys kuvataidekasvatuksessa

Taidekasvatuksessa yhdistyvät taidetta koskevat tiedot, taidot ja osaaminen. Nämä kaikki liittyvät läheisesti taiteelliseen ajatteluun, joka Varton mukaan on yksi taidekasvatuksen tavoite.³⁸ Taiteellinen ajattelu syntyy taiteellisesta toiminnasta ja sen ohella tapahtuvasta käsitteellistämisen prosessista. Taiteellinen ajattelu liittyikin läheisesti myös taitamiseen, joka on jotakin enemmän kuin osaaminen ja laajempaa kuin tietäminen. Siinä missä osaaminen on mekaanista, pyörällä ajon kaltaista toimintaa, tietämisessä on menty jo yleiselle ja abstraktille tasolle, joka ei enää ole kiinni toiminnassa. Taitamisessa yhdistyvät molemmat: tekijä ymmärtää, mistä osaamisessa on kyse ja osaa myös sanoittaa osaamistaan.³⁹

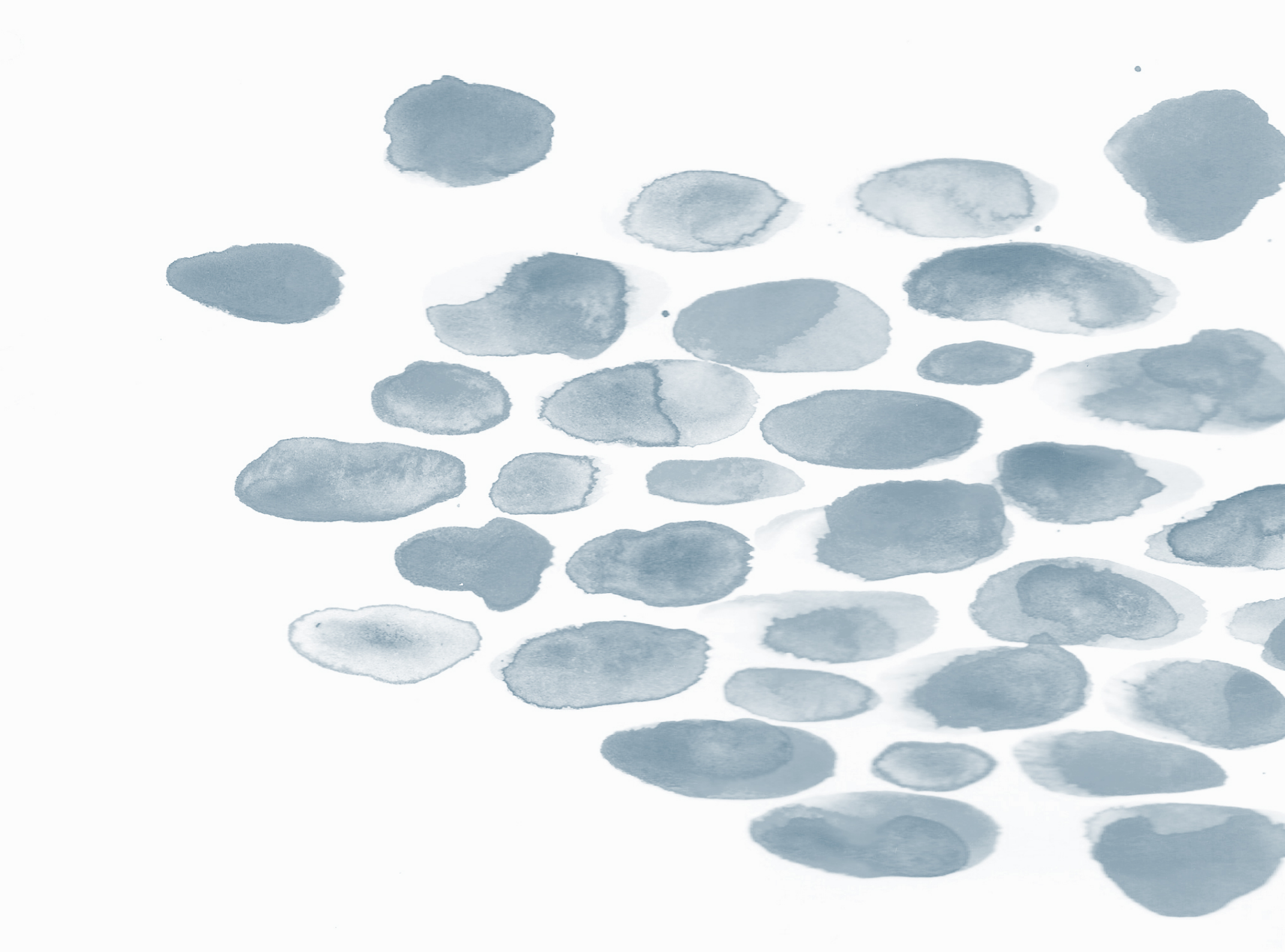
Taidekasvatuksessa taiteellinen ajattelu voidaan nähdäkseni ymmärtää Varton ajatusten valossa paitsi opetuksen tavoitteeksi, myös opettajan ammattitaidon keskeiseksi osa-alueeksi. Heikkilä kuvaa taiteellista ajattelua sen oivaltamiseksi, ”kuinka taiteellinen toiminta on muuttunut juuri minulle tietämiseksi, taidoksi.”⁴⁰ Opettaessaan tätä kuvataidekasvattaja ei voi ajatella eikä toimia oppilaiden puolesta, mutta tarvitsee silti omakohtaista kokemusta taiteellisesta ajattelusta ja sen edellyttämästä toiminnasta kyetäkseen välittämään oppilaille ne tiedot ja osaamisen alueet, joiden avulla taiteellinen ajattelu mahdollistuu. Yhtä lailla tätä tietotaitoa on jatkuvasti kehitettävä eteenpäin: kuten suomalaiseen taidekasvatukseen vaikuttanut Juho Hollo (1885–1967) on ilmaissut, kasvatus edellyttää kasvamista myös kasvattajalta, ei ainoastaan kasvatettavalta.⁴¹ Tästä näkökulmasta kasvatus ei ole koskaan vain tietojen välittämistä, vaan Hollon sanoin ”kasvamaan saattamista”, joka on monisyinen ja kompleksinen

38 Varto 2008, 1–4.
39 Varto 2008, 1–4, Varto 2017, 43.
40 Heikkilä 2019, 55.
41 Hollo 1939, 78.

prosessi.⁴² Ymmärrän ajatuksen niin, että Varton luonnehtima taiteellinen ajattelu ja siihen kytkeytyvä toiminta mahdollistuu Hollon näkökulmasta oppilaille vain riittävän vapauden kautta. Kasvamaan saattaminen on pikemminkin kasvamisen esteiden poistamista ja suotuisien olosuhteiden luomista, ei väline muokata oppilaista tietyn ihanteen mukaisia.⁴³ Hollolle taide ja erityisesti siihen liittyvä mielikuvitus ovatkin yksi keskeinen tapa pitää yllä tällaista avoimuutta, toimien ”sielun rajojen avartajana ja mielen kuohkeuden säilyttäjänä.”⁴⁴

Taiteellinen ajattelu näyttäytyy itselleni Hollon ja Varton näkemyksien valossa kuvataidekasvatuksen ja ylipäätään taiteellisen toiminnan avainkäsitteenä – ja samalla keskeisenä käsitteenä myös tässä tutkielmassa. Taiteellinen ajattelu ei ole vain tavoite tai väline, vaan kaiken läpäisevä punainen lanka, jota ilman taidetta ei olisi. Eräässä mielessä kaikki taide voidaan nähdä taiteellisena ajatteluna: käsien, silmien ja koko kehon kautta tapahtuvana pyrkimyksenä ymmärtää maailmaa ja mahdollisesti välittää jotakin tästä ymmärryksestä muillekin. (vrt. käsittäminen). Juuri tästä on ollut kyse myös tutkielmassani: olen halunnut ajatella, kysyä, kokea ja ymmärtää käsin, silmin, koko kehoni kautta. Olen alkanut tarttua johonkin, vaikka en olekaan heti ymmärtänyt, mihin.

42 Hollo 1927, 18.
43 Hollo 1927, 18.
44 Hollo 1918, 143–144.



3. Taideperustainen ja tarinallinen tutkimusprosessi

Katson kaikkea tätä sinä, mikä olen ollut ja mikä minusta on tullut. Katson itsenäni, mutta en yksin. Metodikirjallisuudesta minuun tihkuu erilaisia tapoja lähestyä sitä, mitä yritän tutkia. Ne ovat silmälaseja, joiden läpi huomaan aina näkemästäni joka kerta vähän erilaisia sävyjä ja painotuksia. Lunaan edesmenneiden ja vielä kanssamme olevien ajattelijoiden oivalluksia, jotka eivät suostu kuolemaan. Kysymisen viisaus häkellyttää.

Oma paikkani tässä kaikessa ihmetyttää. Tutkijan ja tutkittavan roolin yhdistäminen on paljon vaikeampaa kuin kuvittelin. Samoin taiteen tieto, joka karkaa tai muuttuu aina kun luulen jotakin löytäväni. Helpompaa olisi kysyä joltakulta toiselta, nojata johonkin itseni ulkopuoliseen. Toisaalta – muutakaan en voi. En nyt.

Otan mallia lapsestani, joka järjestelee leikkipaikan soraä päättäväisesti erilaisiin kasoihin, tyhjentää kotona joka laatikon ja rasian, siirtelee esineitä kulhoista toisiin ja laittaa sitten takaisin.

Samaan tapaan minunkin on perattava esiin se, mikä on minut tähän tuonut. Järjesteltävä näkyviin muillekin kuin itselleni.

3.1. Ymmärrystä taiteen ja tarinankerronnan kautta

Tutkielmani liittyy metodinsa osalta taideperustaisen, narratiivisen ja autoetnografisen tutkimuksen lähestymistapoihin ja menetelmiin. Näitä kaikkia yhdistää laadullisen tutkimuksen sateenvarjokäsite, jonka keskiössä on pyrkimys tutkimuksen kohteen syvälliseen ymmärtämiseen, ei yleistysten tekemiseen.⁴⁵ Taideperustainen, narratiivinen ja autoetnografinen tutkimus ovat osin myös limittäisiä käsitteitä: taideperustainen ja autoetnografinen tutkimus käyttävät usein aineistonaan tai metodinaan tarinankirjoittamista.⁴⁶ Tässä luvussa avaen tarkemmin, mitä metodini tarkoittaa tutkimuksen aineistonkeruun, analyysin, tieteenfilosofian ja tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta.

Taideperustaisessa tutkimuksessa on yksinkertaisesti ilmaistuna kyse tutkimuksesta, jossa taiteen tekeminen on erottamaton osa tutkimusprosessia. Taiteellinen ajattelu ja toiminta läpäisee tutkielman vaiheet usein aina aineistonkeruusta raportointiin.⁴⁷ Tutkimuksen kohteena ei kuitenkaan ole ainoastaan taide, kuten taiteellisessa tutkimuksessa, vaan taiteen avulla voidaan tutkia mitä tahansa todellisuuden aluetta sosiaalisista kysymyksistä ympäristöön.⁴⁸ Omassa tutkimuksessani taidetyöskentely on tutkimusprosessissani sekä tutkimukseni kohde, aineistonkeruutapa että analyysitapa. Yhtä lailla taiteellinen ajattelu läpäisee tutkimukseni tiedonkäsityksen eli epistemologian (Ks. 2.3.). Kyseessä on siis koko tutkimuksen kantava voima, mutta itse taiteellisia

⁴⁵ Pinnegar & Daynes (2007, 4.) kuvaavat laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eron liittyvän erityisesti tutkimuksen taustalla vaikuttaviin oletuksiin ja käsityksiin. Siinä missä määrällinen tutkimus pohjautuu pääasiassa positivistiseen tai post-positivistiseen ajatteluun, laadullinen tutkimus rakentuu ihmisen toiminnan, ajatusten ja tulkintojen varaan.

⁴⁶ Leavy & Scott-Hoy 2009, 2–4.

⁴⁷ Barone & Eisner 2012, 13–14.

⁴⁸ Kallio 2008, 109.

lopputuloksia enemmän olen kiinnostunut taidetyöskentelyn vaikutuksista omaan ajatteluuni, identiteettiini ja käsityksiini. Siksi tutkielmani on nimenomaan taideperustaista, ei sanan täydessä merkityksessä taiteellista.⁴⁹

Narratiivisessa tutkimuksessa tarinat toimivat joko aineistonkeruumenetelmänä, analyysimenetelmänä, raportointitapana tai yhtä aikaa näissä kaikissa tehtävissä. Tarinat voidaan kerätä haastattelujen avulla, kirjoituksina tai valmiista lähteistä, ja menetelmät, joilla tarinoita analysoidaan, vaihtelevat systemaattisesta koodaamisesta tyyppitarinoiden luomiseen ja holistiseen sisällönanalyysiin.⁵⁰ Englanninkielessä käsitteitä narrative inquiry ja narrative research käytetään yleensä synonyymien omaisesti.⁵¹ Kantavana ajatuksena kaikessa narratiivisessa tutkimuksessa on näkemys tarinoista ja kielestä perustavanlaatuisena todellisuuden jäsentämisen ja merkitysten muodostamisen tapana ihmiselämässä.⁵² Totuus, jota narratiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan, ei ole jäsennettävissä väitteiksi. Kyse on pikemminkin hermeneuttisesta paljastumisesta tai avautumisesta, josta Heidegger käytti käsitettä aletheia (kreikaksi totuus).

Narratiivisessa tutkimuksessa totuus avautuu tarinan kautta: tutkimuksen tavoitteena on tehdä mahdolliseksi maailmaa avartava hermeneuttinen kokemus, jonka valossa asiat näyttävät erilaiselta kuin ennen.⁵³ Omassa tutkielmassani tarinan kirjoittaminen on ollut tapa jäsentää kokemuksiani taidetyöskentelystäni, eli aineiston analyysitapa. Lisäksi koko tutkimusraportista muodostui prosessin aikana yhdenlainen tarinallinen kokonaisuus: omaelämäkerrallinen kertomus

49 Barone & Eisner 2012, 24.
50 Pinnegar & Daynes 2007, 5.
51 Clandinin 2007, xiii.
52 Meretoja 2009, 207.
53 Heikkinen 203; Ks. myös Heidegger 1978.

opinnäyteprosessistani. Narratiivinen todellisuuskäsitys on vaikuttanut omalta osaltaan myös tutkimuksen tieteenfilosofiaan, jota olen kuvannut kappaleessa 3.3.

Autoetnografinen tutkimus on pelkistetysti kuvaten tutkimusta, jossa keskitytään yksittäisen ihmisen – yleensä itse tutkijan – kokemusmaailmaan. Kuten Ellis et al. (2011) kuvaavat, yksityistä kokemusta analysoidaan, jotta olisi mahdollista ymmärtää kulttuurista kokemusta.⁵⁴ Tällaisenaan autoetnografia yhdistää sekä elämäkerrallista tutkimusta (engl. autobiography) että etnografista tutkimusta. Siinä missä etnografinen tutkimus kohdistuu yleensä yhteisöihin ja ihmisiä yhdistäviin uskomuksiin, arvoihin ja tapoihin, autoetnografinen tutkimus syventyy samankaltaisiin inhimillisiin teemoihin yhden ihmisen kohdalla. Autoetnografisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole kyse vain oman tarinan kertomisesta, vaan myös sen analysoimisesta metodiin sopivin työkaluin ja teoreettisin käsittein. Samaan aikaan autoetnografisessa tutkimuksessa voidaan käyttää myös taiteen keinoja tekemään tutkimuksesta lukijalle helpommin ymmärrettävän ja eläydyttävän.⁵⁵

Niin autoetnografiaa, taideperustaista kuin narratiivista tutkimusta voi ymmärrettävästi kritisoida subjektiivisuudesta ja yleistämisen vaikeudesta. Samalla näitä kaikkia voidaan puolustaa toteamalla, että sama kritiikki voidaan kohdistaa mihin tahansa laadulliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään saavuttamaan aina mahdollisimman syvällistä tietoa keskittyen erilaisten yksilöiden kokemuksiin ja tavoitellen aineistonkeruussa pikemminkin laatua kuin määrää. Tästä näkökulmasta tutkimukseni on ainoastaan pitkälle vietyä laadullista tutkimusta.

54 Ellis & Adams & Bochner 2011, 273.
55 Ellis & Adams & Bochner 2011, 275–276.

3.2. Teologi-taidekasvattaja tutkijana ja tutkittavana
Kaikessa laadullisessa tutkimuksessa on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää hahmottaa, mikä on tutkijan oma positio suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Tämä korostuu taideperustaisessa autoetnografisessa tutkimuksessa, jossa tutkija altistaa itsensä ja taiteensa tutkimuksen instrumentiksi.⁵⁶ Lukija ei voi arvioida tutkimusprosessin aikana tehtyjä löytöjä, niiden merkitystä ja uskottavuutta tuntematta tutkijan omaa lähtökohtaa tutkimuksen tekemiseen. Taiteelliseen kokemukseen pohjautuvassa tutkimuksessa tutkijan itsekriittisyyteen, avoimuuteen ja itsereflektointiin onkin kiinnitettävä erityistä huomiota.⁵⁷ Tutkija, joka etukäteen ”tietää” tutkimuksensa lopputuloksen, ei tee tai löydä mitään uutta. Sen sijaan tutkijan on pyrittävä olemaan tietoinen siitä, millä tavoin hän on kiinnittynyt tutkimaansa ilmiöön. Kuten Juha Varto (1992) kirjoittaa, ihmistieteissä tutkija on aina osa tutkimaansa maailmaa. Tässä elämismaailmassa kaikki muodostuu ihmisten eri aikoina antamista ja muodostamista merkityksistä, eikä tutkija voi irrottaa itseään kokonaan siitä merkitysyhteydestä, jota tutkii.⁵⁸

Kuten lukija on varmasti tähän mennessä havainnut, oma lähestymistapani nousee tutkimusraportissani esiin kursivoituina tarinallisina metateksteinä joka kappaleen alun yhteydessä ja osin leipätekstin lomassa. Lisäksi reflektoin näkökulmiani itse tutkimustekstissä analyttisemmalla otteella, kirjallisuuden kanssa keskustellen. Tällä ratkaisulla olen halunnut tehdä oman näkökulmani mahdollisimman läpinäkyväksi ja kokonaisvaltaisesti lukijalle hahmottavaksi. Itselleni erilaiset kirjoittamisen tavat ovat lisäksi mahdollistaneet tutkielman aiheen tarkastelemisen useista eri lähtökohdista. Erilaista kieltä ja aikamuotoa käyttämällä näkökulman vaihtaminen on ollut luontevaa.

56 Kallio 2008, 112.
57 Kallio 2008, 109.
58 Varto 1992, 14; 23–24, 26.

Omaa autoetnografista lähestymistapaani tämän tutkielman aiheeseen ja tutkimusprosessiin värittää väistämättä se tosiasia, että olen elänyt kauan kahden alan – teologian ja taiteen – välisellä raja-alueella ja – Kalliota (2008) lainaten – elänyt ja uudelleenmuodostanut identiteettiäni ehdot erilaisuuden ja tuttuuden vastakkaisten maailmojen kohdatessa.⁵⁹ Tästä näkökulmasta lukija onkin saanut jo välähdyksen muun muassa tutkielman lähtökohtia kuvaavassa tarinallisessa metatekstissä (s.4-5).

Kuten alkutarinassa olen yrittänyt ilmaista, teologina olen kokenut haluavani toimia erityisesti ympäristöissä, joissa voin jollakin tapaa edistää kaikenlaisten ihmisten rohkaisevaa kohtaamista. Tähän olen pyrkinyt paitsi käytännössä, myös teologian tutkijan roolissa, johon päädyin aikanaan itsellenikin yllätyksenä suoraan maisteriksi valmistuttuani: minua rohkaistiin hakemaan jatko-opintoihin tutkimusprojektiin, vaikka en ollut koskaan suunnitellut väitöskirjan tekemistä. Epäröinnin jälkeen tartuin haasteeseen, vaikka se tarkoittikin sitä, etten edelleenkään voinut asettaa taidetta ja taideopintoja prioriteettijärjestyksessä ensimmäiseksi. Oma aiempi tutkimukseni on siis omalla tavallaan ”syypää” siihen, miksi teen nyt opinnäytetyötä juuri taidetyöskentelyyni liittyen. Kyse on merkittävästä suunnanmuutoksesta, vaikka samalla koen eräällä tavalla myös jatkavani siitä, mihin jäin. Vaikka tutkimukseni oli teologinen, aiheeni kosketti läheisesti myös taiteen alaa, sillä tutkin taidelähtöistä kohtaamista nuorten kanssa seurakuntakontekstissa. Nyt jatkan tutkimalla taidetoiminnan merkitystä inhimillisessä kokemusmaailmassa, mutta omakohtaisesti.

Teologitaustani lisäksi myös omat kokemukseni ja näkemykseni taidekasvattajana toimimisesta vaikuttavat siihen, miten omaa työskentelyäni ja kokemuksiani tarkastelen. Myös taidekasvattajan roolissa olen halunnut olla ensi kädessä ihmisten kohtaaja, vaikka se onkin tuntunut esimerkiksi paineikkaassa kouluympäristössä ja nopeasti vaihtuvien yleisöiden museokontekstissa

59 Kallio 2008, 111.

haastavammalta kuin seurakunnassa, jossa aikaa kohtaamiselle on ollut enemmän. Silloin, kun lapsiin ja nuoriin on ollut mahdollista tutustua paremmin, toiminnan kautta on kuitenkin ollut mahdollista luoda yhteys, joka luo pohjan myös vastavuoroiselle sanalliselle vuorovaikutukselle.

Teologi- ja taidekasvattajaroolieni ohella nykyiseen näkökulmaani vaikuttavat ne ulostulot, joita olen tehnyt tähän mennessä taiteen kentällä. Vaikka minun on edelleen vaikeaa mieltää itseäni taiteilijaksi, olen vuodesta 2014 toiminut ystäväni ja kollegani Hanna Pielikon kanssa eräänlaisena taiteellisena työparina. Hannan kanssa olemme tutkineet meitä molempia kiinnostavaa Juurten käsitettä alun perin valokuvan ja myöhemmin myös liikkuvan kuvan ja installaatioiden keinoin ja pitäneet aihepiiristä useita näyttelyitä ei-kaupallisissa tiloissa. Juurten merkitys omalle taiteelliselle ajattelulleni on ollut merkittävä. Yhteytemme on pitänyt vireillä mahdollisuutta pohtia taiteeseen liittyviä kysymyksiä ja kehitellä visuaalisia ideoita eteenpäin silloinkin, kun se ei taideopintojen yhteydessä ole ollut mahdollista. Kurssien ja suoritusten lomassa Juuret on tuonut jatkuvuutta taiteelliseen pohdintaani, ja ennen pitkään juuri Juurten kautta olen myös vähitellen oivaltanut tarpeeni tehdä kuvia käsin ja tutkia omaa ilmaisuani aiempaa keskittyneemmin.

Kaikissa ammatillisissa rooleissani minulle tärkeimmäksi käsitteeksi on tähän mennessä noussut kohtaaminen. Olen kuitenkin kohdannut, rohkaissut ja tutkinut näiden vuosien aikana niin paljon muita ihmisiä, etten ehkä olekaan jättänyt aikaa ja tilaa tutkia, mitä itse kohtaisin, jos tekisin itse enemmän taidetta. Ajatus taiteen tekemisestä ja sille antautumisesta on kutsunut, kiehtonut ja vaivannut minua vuosikausia – kuin kyseessä olisi jotakin minussa olevaa, joka ei vain ole päässyt vielä konkretisoitumaan. Eila Helanderin määritelmän mukaan kutsumuksessa on kyse tunnepohjaisesta kiintymyksestä ”henkilölle itselleen identiteetin säilymisen

kannalta merkittävään kohteeseen”.⁶⁰ Minulle taide on siis ollut identiteettiäni kannattelevana voimana vahvasti osa sisäistä kutsumustani jo yli kymmenen vuotta. Kuitenkaan en ole kokenut selvittäneeni riittävästi itselleni, mikä taiteen merkitys voisi olla minulle itselleni. Miten opetan muille taidetta, ellei minulla ole sen tekemiseen riittävän vahvaa omakohtaista suhdetta? Ja olisiko minulla jotakin tarjottavaa muille vielä kokonaisemmin itsenäni, ei ainoastaan auttajan, opettajan ja rohkaisijan roolissa? Myös äidiksi tuleminen opintojeni loppuvaiheessa on omalla tavallaan aktivoinut näitä kysymyksiä opinnäytteeni taustalla. Olen halunnut tarjota omalla toiminnallani pienelle ihmiselle esimerkin siitä, että taide on tärkeää, vaikka ei aivan tietäisi, mitä sillä tavoittelee.

3.3. Vaikeasti tavoitettavan tiedon äärellä

Tutkimuksen onnistumisen kannalta keskeisintä on valita ne lähestymistavat, joilla on mahdollista saavuttaa tietoa juuri siitä, mitä tutkitaan. Tämä liittyy toisaalta tutkimuksen luotettavuuteen: tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimus käsittelee sitä, mitä on luvannutkin tarkastella.⁶¹ Jotta tämä on mahdollista, tutkimusmenetelmien tulee tuottaa sellaista tietoa, jota juuri kyseisen tehtävän selvittämiseksi tarvitaan. Näin menetelmä liittyy erottamattomasti myös tutkimuksen tieteenfilosofiaan, eli tutkimuksen ontologisiin ja epistemologisiin perusteisiin. Oma tutkielmani muodostui siis taideperustaiseksi, narratiiviseksi ja autoetnografiseksi ensisijaisesti aiheensa ohjaamana: omakohtaista kokemustani ja itsessäni taidetyöskentelyn myötä tapahtuvia liikehdintöjä olisi ollut mahdotonta tutkia millään muulla tavoin.

Taiteen tekeminen osana tutkimusta merkitsee antautumista epävarmuuteen ja luopumista yhden ainoan totuuden tavoittelemisesta.⁶² Taide tuottaa

⁶⁰ Helander 2001, 14. Määritelmä nojaa Lutherin kutsumuskäsitykseen.

⁶¹ Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.

⁶² Barone & Eisner 2012, 15–16.

päättymätöntä, uusia kysymyksiä luovaa tietoa.⁶³ Sama koskee tarinoita, joiden merkitys ulottuu tutkimuksessa pidemmälle ja syvemmälle kuin elämän kuvaamiseen. Totuus, jota narratiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan, on sidoksissa kertomisen ja ymmärtämisen tapahtumaan.⁶⁴ Kuten Hämäläinen (2003) on ilmaissut, taiteellinen ilmaisu tuokin perinteisemmän ”ajattelen, siis olen”-näkemuksen rinnalle maailmasuhteen, jossa ”aistin ja tunnen, siis maailma on”.⁶⁵ Ontologia – oppi olemassaolon luonteesta – nojaa siis taideperustaisessa tutkimuksessa kokonaisvaltaiseen käsitykseen todellisuudesta. Haasteellista tällaiselle tutkimukselle on se, että taiteellisen prosessin sisältämät keholliset prosessit eivät taivu helposti sanoiksi muuttamatta jotakin olennaista kokemuksen luonteesta.⁶⁶ Kuitenkin tutkimus edellyttää kokemuksesta kumpuavan tiedon käsitteellistämistä ja jäsentämistä myös muille jaettavaan muotoon.⁶⁷

Narratiivinen tutkimusote tarjoaa tutkielmassani luontevan kanavan taiteellisessa prosessissa syntyvän kokonaisvaltaisen tiedon jäsentämiseen, sillä myös tarinallisessa tutkimuksessa tiedon nähdään avautuvan monitahoisessa ymmärtämisen prosessissa, joka ei koskaan varsinaisesti pääty.⁶⁸ Hermeneutikko Paul Ricoeuriin viitaten Heikkinen kuvailee, että kertomus (tai narratiivinen tutkimus) voi parhaimmillaan synnyttää hermeneuttisen kokemuksen, joka saa näkemään maailman uudella tavalla. Aidon hermeneuttisen kokemuksen erottaa epäaidosta juuri uusi perspektiivi: epäaito kokemus toistaa aiemman kokemuksen maailmankuvaa muuttamatta. Aiempi kokemus ei välttämättä ole sinänsä sen huonompi kuin uusi – vaikka sitä saatetaan näin selittää jälkikäteen – vaan ymmärrys asioista on yksinkertaisesti muuttunut. Hermeneuttisen kokemuksen

⁶³ Granö 2003, 135–136.

⁶⁴ Heikkinen 2001, 204.

⁶⁵ Hämäläinen 2003, 62.

⁶⁶ Crossley 2007, 87.

⁶⁷ Kallio 2008, 112.

⁶⁸ Heikkinen 2001, 203–204.

myötä syntyy uusi ymmärryksen horisontti, jota ei ole ollut mahdollista edes kuvitella etukäteen.⁶⁹

Kaikkien tutkimusmetodisten lähestymistapojeni erityisenä vahvuutena voi nähdä mahdollisuuden päästä taiteen ja tarinankerronnan kautta samanaikaisesti erittäin syvälle käsiteltävään aiheeseen, että vastaavasti saada analyysissa etäisyyttä lähellä oleviin kokemuksiin. Yksilön kokemuksia pyritään kuvaamaan tutkimusraportissa tiheästi ja syvällisesti, mahdollistaen lukijalle eläytymisen tutkittavaan ilmiöön.⁷⁰ Näin todellisuudesta voi avautua näkyviin aivan uusia puolia, joita mikään muu lähestymistapa ei olisi kyennyt tavoittamaan. Löydöt eivät todennäköisesti ole yleistettäviä eikä niitä ole mahdollista muotoilla varmoiksi väitelauseiksi, mutta ne voivat avata tuoreita näkökulmia ja ymmärrystä, joka vielä hakee muotoaan – ja kuten Barone ja Eisner (2012) tuovat esiin, juuri tätä kaikkea maailmassa tarvitaan enemmän.⁷¹ Yllätyksellinen aspekti kuuluu loppujen lopuksi kaikkeen luovuutta vaativaan tutkimukseen.⁷²

Tutkielmani tekeminen on ollut konkreettista taidetyöskentelyä, sen keskeneräisten (ja harvemmin myös valmistuneiden) tuotosten katsomista ja ihmettelemistä, tulkitsemista ja merkityksen pohtimista. Tässä prosessissa olen tutkinut sekä tekemääni ja kokemaani, että tapaani luoda merkityksiä sille, mitä teen, katson ja näen. Näin olen liittynyt tutkimukseni epistemologian osalta fenomenologis-hermeneuttisen filosofian traditioon, jossa ihmisen kokemukset, elämismaailma ja kieli nähdään vahvasti toisiinsa kietoutuneina.⁷³ Kyse on kahden filosofisen lähestymistavan yhdistelmästä. Fenomenologisessa

⁶⁹ Heikkinen 2001, 203–204.

⁷⁰ Ellis & Adams & Bochner 2011, 277.

⁷¹ Barone & Eisner 2012, 14–16.

⁷² Kallio 2008, 109.

⁷³ Kallio 2008, 108. Näin tehdessäni liittyn suomalaisen taidekasvatuksen tutkimuksen kontekstissa hyvin yleisesti käytössä olleisiin teoreettisiin sitoumuksiin.

tutkimuksessa tutkimuskohdetta tarkastellaan mahdollisimman avoimena, pyrkien eroon ennakko-oletuksista ja ulkoisten tekijöiden vaikutuksista.⁷⁴ Hermeneuttisessa tutkimuksessa todellisuus nähdään vahvasti tulkkiutuneena ja subjektiivisena, ja tutkimuskohdetta tarkastellaan nimenomaan tulkintojen kautta. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ymmärtämisen tapahtumasta ja sen rakenteiden paljastumisesta.⁷⁵ Ymmärrys nähdään avoimena prosessina, joka ei koskaan tule täysin valmiiksi: uusi ymmärrys rakentuu vanhan muodostamalle perustalle, hermeneuttisessa suhteessa maailmaan.⁷⁶

Hermeneuttisen tutkimuksen ja fenomenologisen tutkimuksen yhdistelmässä voi nähdä ristiriitaisuutta: yksinkertaistettuna toinen pyrkii eroon ennakko-oletuksista, toinen väittää, ettei kukaan ole koskaan vapaa ennakkokäsityksistä. Fenomenologian isänä pidetty Edmun Husserl (1859–1938) näki tosiaankin, että kaikki ilmiöt koetaan ja ymmärretään aina tiettyä ymmärtämisyhteyttä eli horisonttia vasten, ja että fenomenologisen reduktion menetelmällä olisi mahdollista vapautua ymmärtämisyhteyden vaikutuksista. Tämä ajatus on vahvasti ristiriidassa sen kanssa, että hermeneuttisen lähestymistavan mukaan koko olemassaolo on jo lähtökohtaisesti tulkkiutunutta, sillä tulkinta on osa ihmisen tajuntaa.⁷⁷ Myöhemmin Husserl kuitenkin pehmensi kantaansa ja palasi ajatukseen siitä, ettei aiempien käsitysten pois pyyhkiminen ole mielekästä tai edes mahdollista.⁷⁸

Itse näen tarvitsevani tutkielmassani molempia näkökulmia. Fenomenologista

74	Moustakas 1994, 26.
75	Rauhala 1993, 104.
76	Heikkinen & Niemi 2008, 4.
77	Rauhala 1993, 112–113. Rauhala viittaa tässä Martin Heideggeriin.
78	Rauhala 1993, 105.

lähestymistapaa tarvitsen pyrkiessäni tarkastelemaan omaa toimintaani, taidetyöskentelyäni ja kokemuksiani tuorein silmin, pienen etäisyyden päästä. En usko, että puhdasta havaintoa on olemassa, mutta erikoisella tavalla juuri pyrkimys avoimeen havainnointiin voi lopulta päästää minut paljon lähemmäs tutkimaani kohdetta ja paljastaa, miten monta erilaista oletusten ja tulkintojen kerrostumaa toimintani taustalla on alun perin ollut.

3.4. Aineistonkeruuprosessi ja analyysi

Aloitin tutkielman aineistonkeruuvaiheen kesäkuussa 2019. Tällöin tein itselleni lupauksen keskittyä taidetyöskentelyyn vähintään kaksi kertaa viikossa vähintään kahden tunnin ajan, vähintään elokuun 2019 loppuun asti. Tämä oli itselleni selkeä muutos verrattuna aiempaan, sillä taidetyöskentelyni oli ollut tähän asti puuskittaista, keskittyen enemmän jonkin tietyn projektin tai tavoitteen ympärille. Nyt halusin lisätä työskentelyä säännöllisesti ilman tiettyä päämäärää, mutta tavalla, joka olisi realistinen pienen lapsen äidin arjessa. Suunnitellessani omia pelisääntöjäni pidinkin tärkeimpänä muutoksena säännöllisyyttä ja jatkuvuutta. Näin toiminta poikkeaisi selkeästi lyhytjänteisistä kursseista ja projekteista, joiden puitteissa olin viime aikoina enimmäkseen päässyt toimimaan taiteellisesti.

Tekniikan osalta en määrittänyt itselleni erityisiä rajoituksia. Aikaisemmin olin keskittynyt Juurissa (s.22.) enemmän valokuvaukseen sekä pikkuhiljaa laajentanut ilmaisuani myös liikkuvan kuvan ja installaatioiden puolelle. Niiden toteuttaminen oli monella tapaa inspiroivaa ja erityisesti keskinäinen ajatuksenvaihtomme vahvasti identiteettiäni toimijana taidealalla – mutta ajan myötä huomasin pohtivani yhä enemmän kameran merkitystä ilmaisussani. Kameran avulla koin pystyväni havainnoimaan maailmaa tuoreesti ja avoimesti ja tuomaan siitä esiin jotakin itselleni tärkeää – mutta kuvia katsoessani en kokenut itseäni niinkään kuvan tekijäksi, kuin kuvan löytäjäksi. Välillä minusta tuntui omituiselta esittää valokuvia ominani, kun kyse tuntui olevan pikemminkin tavastani katsoa ympäristöäni ja tallentaa havaintojani. Toisin sanoen en kokenut omistajuutta

kuviin, joita en ollut tehnyt käsin, vaan kameran avulla. Ehkä tämä oli yksi syy siihen, miksi päätin ainakin aloittaa oman työskentelyni opinnäyteprosessin alussa kaksikulotteisesta kuvan tekemisestä (maalaaminen, piirtäminen). En määritellyt työskentelylle tiettyä teemaa, mutta päätin kuitenkin pyrkiä keskittymään työskentelyssä ensisijaisesti tähän hetkeen: siihen, mitä juuri tekemisen hetkellä näkisin, kokisin tai ajattelin.

Prosessin aikana dokumentoin kokemuksiani ja teoksiani videopäiväkirjassa. Videopäiväkirjan valitsin menetelmäksi kirjoittamisen sijaan sen vuoksi, etten uskonut jaksavani keskittyä tekstin tuottamiseen taidetyöskentelyn jälkeen tai sen lomassa – etenkin, kun tekstin tuottaminen oli ollut minulle viime vuosien aikana ensisijaisesti työtä. Vaikka nautinkin kirjoittamisesta, tässä tutkielmassa halusin antaa ensisijaisesti tilaa nimenomaan visuaaliselle ilmaisulle. Videoita katsomalla kokemuksiin oli myös helppo palata, kuvaamatta välttämättä joka teosta erikseen.

Aktiivinen aineistonkeruujakso toteutui lähes suunnitelmien mukaan, mutta säännöllisyys vaihteli hiukan. Lopulta saatoin työskennellä myös suunniteltua useammin tai pidemmin, tai joskus työskentelyjen välillä oli esimerkiksi kesämatkan vuoksi hieman pidempi tauko. Elokuussa osallistuin lisäksi akvarellimaalauksen intensiivikurssille, joka vei viisi päivää viikossa kahden viikon ajan. Vaikka en ollut suunnitellut kurssille osallistumista vielä aineistonkeruun alussa, työskentely kurssilla oli siinä määrin vapaata ja omatoimista, että koin sen hyvänä jatkumona omalle itsenäiselle aineistonkeruuvaiheelleni. Intensiivisten kauden jälkeen päätinkin lopulta päättää elokuun aineistonkeruun suunniteltua aiemmin: olinhan työskennellyt kaksi viikkoa täysiä päiviä suunnitellun kahden viikkokerran sijaan.

Kesän aikana otin taidetyöskentelyjen jälkeen – joskus myös niitä ennen – yhteensä 24 videota, joista tuli kaikkiaan 197,79 minuuttia eli pyöristettynä

3,5 tuntia materiaalia. Syksyn mittaan katsoin videoita kirjoittaen samalla muistiinpanoja havainnoistani, ja aloin vähitellen koota havaintoja erilaisiksi toistuviksi teemoiksi. Käytin siis aineiston analyysimetodina myös narratiivisesta tutkimuksesta tuttua holistista sisällönanalyysia, jonka tavoitteena on jäsennellä aineiston keskeisiä elementtejä syvällisen tuntemisen kautta.⁷⁹

Syksyn mittaan nauhoitin ajoittain ajatuksiani aineistosta ja koko prosessista myös puhelimellani. Vaikka alun perin suunniteltu aineistonkeruuvaiheeni olikin päättynyt, koin aiheen prosessoinnin jatkuvan syyslukukaudella myös maalauksen syventävällä kurssilla sekä Kuva, tila, aika-kurssilla, jotka muodostivat viikkooni nyt uudenlaisen, kahden viikottaisen taidetyöskentelyn rytmin. Etenkin maalauskurssilla huomasin pohtivani jatkuvasti samankaltaisia kysymyksiä kuin omatoimisessa taidetyöskentelyssäni, vaikka opettajan läsnäolo toikin tilanteeseen erilaisen sävyn. Nauhoitukseni ja käsin kirjoitetut muistiinpanoni maalauskurssiin liittyen muodostuivatkin syksyn aikana tärkeäksi vertailukohdaksi omatoimisen taidetyöskentelyni dokumentaatioiden rinnalle. Kurssien ohella jatkoin taidetyöskentelyä myös kotona aina kun pystyin.

Talvella 2019-20 kirjoitin havaintojeni pohjalta koonnin siitä, mitä vajaan vuoden aikana mielestäni oli tapahtunut. Ensin kuvittelin kirjoittaneeni jo tutkielmaan suoraan tulevaa tekstiä, mutta jälkikäteen ohjaajan kanssa keskustellessani ymmärsin, että olin rakentanut kokemuksistani tarinan. Vaikka en ollut mieltänyt kirjoittamista tietoisesti analyysiksi, olin juuri tarinaa rakentamalla syventynyt tutkimusaiheeseeni uudestaan ja uudestaan, luonut tapahtumille merkityksiä ja syy-seuraussuhteita, ymmärtänyt jotakin uutta kokemastani: olin tehnyt narratiivista analyysia. Tästä tarinasta muodostui näin tutkielmani runko, jota lähdin seuraavaksi tarkastelemaan syvällisemmin teorian valossa (ks. luku 4.) Kirjoitetun tarinan ohella analysoin kokemuksiani lopulta myös taiteellisessa

⁷⁹ Lieblich et al. 1998, 62–63.

muodossa, kuten taideperustaisessa tutkimuksessa on mahdollista. Liikkuvan kuvan avulla koetin tavoittaa sanallista kuvailua kokonaisvaltaisemmin prosessin luonteen ja tutkia, toisiko se esiin jotakin sellaista, jota en pelkän verbaalisen kuvailun avulla pystynyt ilmaisemaan.Video auttoi minua etäännyttämään itseäni henkilökohtaisen aiheen äärellä ja samalla yhdisti uudella tavalla kiinnostukseni käsillä tekemiseen ja kameran välityksellä työskentelemiseen. Koin videon kehittyessä myös oivalluksia, joita en ollut odottanut.Videon tarina on kuvattu sivuilla 52-53.

3.5. Taideperustaisen tutkimuksen luotettavuus

Taideperustaisessa tutkimuksessa onnistumista ja luotettavuutta arvioidaan sekä tieteen että taiteen tarjoamin näkökulmin. Niin kuin Barone & Eisner asian ilmaisevat, taideperustaisen tutkimuksen tulee onnistua sekä tutkimuksena että taideteoksena. Korkea laatu molemmilla alueilla saattaa tutkimuksen yleisön⁸⁰ tutkimaan käsiteltävää ilmiötä kokemuksellisesti. Keskeistä tulosten tarkastelussa on laatu, ei määrä.Tästä syystä taideperustaisen tutkimuksen onnistumista arvioidaankin nimenomaan kriteerein, ei standardien mukaan. Deweyyn viitaten Barone & Eisner näkevät standardien liittyvän enemmän mitattavaan määrään, siinä missä kriteerit viittaavat kokonaisvaltaisempaan laadulliseen arviointiin.⁸¹ Tässä prosessissa arvioitavana ovat muun muassa se,

- kuinka osuvasti tutkimus onnistuu kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (*incisiveness*)
- kuinka hyvin tutkimusraportti keskittyy olennaiseen liikaa rönsyilemättä (*concision*)
- miten johdonmukaisen kokonaisuuden tutkimus muodostaa (*coherence*)

80 Barone & Eisner (2012, 145.) käyttävät englanninkielen sanaa "audience".

81 Barone & Eisner 2012, 146–147. Ks. myös Dewey 2010.

- millaista toimintaa ja oivalluksia tutkimus voi herättää (*generavity*)
- miten artikuloidaan tutkimuksen merkitys laajemmalle yhteisölle (*social significance*)
- miten tutkimus onnistuu herättämään lukijan mielikuvat ja mielikuvituksen (*evocation and illumination*)⁸²

Kriteerit kuvaavat sitä, ettei taideperustaisen tutkimuksen arviointiin ole yhtä valmista kaavaa tai mittaria, joka sopisi kaikkiin tutkimuksiin. Jokaista tutkimusta on tarkasteltava sen omassa syntykontekstissa. Samaan aikaan taideperustainenkaan tutkimus ei yllä laadultaan korkeatasoiseksi, ellei se kosketa laajempaakin todellisuutta.Yksityisellä ja paikallisella voi olla laajempi merkitys, vaikkei tuloksia voisi sanan varsinaisessa merkityksessä yleistää.⁸³

Koska taideperustainen tutkimus toteutuu usein autoetnografisena ja tutkijalla on prosessissa korvaamaton rooli, myös taideperustaisen tutkimuksen luotettavuus liittyy vahvasti tutkijan omaan itsekriittisyyteen ja läpinäkyvyyteen.⁸⁴ Kuten jo luvussa 3.2. on tullut esiin, olen pyrkinyt luomaan tutkimusraportista mahdollisimman läpinäkyvän ja lukijalle ymmärrettävän omaa positiotani huolellisesti reflektoiden. Samaan avoimuuteen olen pyrkinyt kautta koko tutkimusraportin. Olen myös halunnut tehdä tutkimuksen hahmottamisesta helpompaa tekemällä tutkimusraportista lukijalle mahdollisimman selkeän, johdonmukaisen ja tasapainoisen kokonaisuuden niin sisällöltään kuin visuaalisesti.

Kuten jo tutkimuksen tieteenfilosofiaa käsittelevässä kappaleessa 3.3. tuli esiin, tutkimuksen tiedonkäsitelyksellä on oma tärkeä roolinsa tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa. Mikäli tutkimus etsii tietoa keinoin, jotka eivät

82 Barone & Eisner 2012, 148–154.

83 Barone & Eisner 2012, 151–153.

84 Kallio 2008, 112.

vastaa tutkimustehtävää, myös tutkimustulokset vinoutuvat. Näin tutkimus voi tuottaa epäjohdonmukaisia, vaikeasti ymmärrettäviä tuloksia, jotka viestivät siitä, että tutkimuksen perusta on luotu huolimattomasti. Kuten Varto (1992) kuvaa, tutkimuksen etiikka rakentuu aina suhteessa elävään elämään: jos tutkimus synnyttää vain käsittämättömiä lopputuloksia suhteessa elämään, se on jo lähtökohdiltaan asetettu virheellisesti.⁸⁵ Tämän olen pyrkinyt ennaltaehkäisemään pohtimalla tutkimuksen tieteenfilosofiaa ja etiikkaa huolellisesti jo tutkielman alkuvaiheessa sekä tarkistamaan näkökulmiani läpi koko tutkimusprosessin.

85 Varto 1992, 17.

4. Etsimisen matka

4.1. Lähtökohtana hahmoton kaipuu

Opinnäytetyöni ensimmäisissä luonnoksissa ja videoissa toistuu usein sana kaipuu. Sanan tiheä käyttö heijasteli lähtökohtaani taidetyöskentelyyn: koin jatkuvasti taiteen olevan ”jossakin tuolla”, ulottumattomissani. Opiskelin sitä, tutkin sitä, ohjasin sitä ja tein sitä – mutta silti en kokenut pääseväni syvällisesti kiinni siihen, mitä taidetyöskentely todella oli. Järkeilin, että osin syy tilanteeseeni oli itseni ulkopuolella: eihän minulla ollut aiemmin aikaa keskittyä taiteeseen. Siinä missä Niiniskorven⁸⁶ tutkimuksen taiteilija-opettajat kokivat taiteen jäävän paitsioon opetustyön myötä, itselleni taide oli jäänyt vähälle huomiolle opintojen ja muiden töiden sekä vanhemmaksi tulemisen myötä. Lisäksi konkreettista tilaa taiteen tekemiselle oli vähän. Tämä kävi ilmi myös työskentelyni alussa:

”Vaikka meillä on pienessä kodissamme työhuone, se toimii samanaikaisesti monen muun asian palveluksessa – keittiön jatkeena, siivouskomerona, musiikkihuoneena. Mikro, joka ei mahdu keittiöön, asuu työhuoneen lipaston päällä. Komerosta löytyy imuri, jota taaperomme haluaa päivittäin ajella pitkin asuntoamme. Yhteen seinään nojaavat muusikkopuolisoni soitimet ja muut musiikkitarvikkeet.”⁸⁷

Erilaisia (teko)syitä aiemmalle tilanteelleni oli helppo löytää myös siitä, miten kuvittelin muiden suhtautuvan itseeni, jos tekisin taidetta enemmän. Olinhan vasta opiskelija, en valmis Taiteen maisteri – ja vieläpä taustaltani teologi. Lisäksi opiskelin ensisijaisesti kuvataidekasvatusta, en kuvataidetta. Ottaisiko kukaan teoksiani tosissaan, vaikka työskentelisin jatkossa taiteen parissa ”tosi tarkoituksella”?

En toki kuvitellut olevani valmis taiteilija, enkä edes osannut sanoa, haluaisinko tulevaisuudessa päätoimiseksi taiteilijaksi. Jos joku olisi kysynyt, olisin luultavasti vastannut kielteisesti. Samalla kuitenkin pelkäsin, ettei minua nähtäisi taiteilijana millään muotoa, jos jotakin sen kaltaista edes yrittäisin. Ehkä olinkin tässä tilan-

Aloitan etsimisen yksin ja hapuillen, tietämättä mihin pyrin. Haaveet ja toiveet kerääntyvät, kasautuvat ja sotkeutuvat toisiinsa, työhuone on liian pieni ja sekava niitä kaikkia asuttamaan. Haluan yhtä, kaipaen toista, tarvitsen kolmatta. Ajan ja tilan raivaaminen vaatii päättäväisyyttä. Ajaudun väistämättömään.

Mitä sitten tapahtui, selviää seuraavilla sivuilla, ensimmäisenä näkyvänä kerroksena tutkielmassa muotoutuvan ymmärrykseni kehässä. Tarina piirtää esiin luonnoksen siitä, miten kaikki alkoi, mitä tapahtui ja mitä se alkoi merkitä.

Tarinan ensimmäinen versio on kirjoitettu videopäiväkirjojen katselemisen ja niistä koostettujen muistiinpanojen jälkeen yrityksenä ymmärtää kokemaani pienen etäisyyden päästä uudella tavalla. Myöhemmin tarina on saanut uusia näkökulmia tutkimuskirjallisuudesta avautuvien ikkunoiden kautta.

⁸⁶ Niiniskorpi 2009.

⁸⁷ Lainaus videopäiväkirjojen pohjalta tehdyistä muistiinpanoista, samoin kuin myöhemmät sitaattitässä luvussa.



Kuva 1:
Työhuone kotona on iso ilo, mutta sillä on paljon muitakin funktioita kuin taiteentekeminen. Ajan raivaamisen lisäksi taidetyöskentelylle on raivattava myös konkreettista, fyysistä tilaa.

teessa juuri siksi, etten halunnut kohdata tuota pelkoa ja ottaa pettymisen riskiä. Ehkä oli ollut helpompaa pitää taide ”jossakin tuolla”, siirtää heittäytyminen kauas tulevaisuuteen. Olinko jopa huomaamattani kasvanut tällaiseen odottajan rooliin?

Varto kuvaa taiteellisen toiminnan ja koulutuksen tapahtuvan ”taiteen imussa”: kun näemme ja kuulemme jonkun toisen taitavan jotakin kehollista ja aistista (taidetta), tuo jokin alkaa imeä meitä kohti itseään, houkutella ja vaatia. Kyse ei tällöin ole ilmaisusta tai kommunikaatiosta, saati tiedonvälityksestä. Kyse on pikemminkin juuri toisten ihmisten taitojen synnyttämästä imusta ja yhteenkuuluvuudentunteesta suhteessa heihin.⁸⁸ Varton näkemys sanallistaa jollakin tapaa tilannetta, josta löysin itseni taidetyöskentelyn alussa. Koin eläneeni koko elämäni taiteen imussa, saaden lähipiirini ja lopulta opiskelujeni myötä paljon kiinnostavaa tietoa ja innostavia vaikutteita, jotka herättivät minussa vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen. Tämä koski muitakin taiteenlajeja kuin kuvataidetta, mutta ehkä juuri visuaalinen taide oli herättänyt minussa selkeimmän tunteen siitä, että minussa oli jotakin samaa kuin muissakin alan ihmisissä. Opinnäyteprosessini kautta halusin kenties

selvittää konkreettisesti, oliko näin: voisinko itsekkin päästä olemaan se, jonka toiminta voisi olla toisille jotakin ”imaisevaa”, taiteeseen kutsuvaa?

Eräällä tavalla taidetyöskentelyni alkutaipale oli siis minulle pyrkimystä tehdä muutos tarinaan, jota olin tähän asti kertonut itsestäni ja suhteistani taiteeseen. Halusin muuttua ainaisesta etsijästä henkilöksi, joka toteuttaa haaveitaan ja tarttuu siihenkin, mikä tuntuu vaikealta. Kuten Heikkinen kuvailee, identiteetissä on kyse toisaalta samana pysymisestä, toisaalta muuttumisesta. Vastaus kysymykseen siitä, kuka olen, on juuri samuuden ja muuttumisen välisen suhteen jäsentämistä erilaisten itsen representaatioiden – kuten taiteen ja tarinoiden – avulla. Kertomalla itsestään tarinaa ihminen ulkoistaa kokemuksiaan ja ryhtyy tulkitsemaan niitä.⁸⁹ Itselleni päätös ryhtyä lisäämään taidetyöskentelyä arjessani tutkivalla asenteella oli samalla teko, jonka näin mahdollisuutena muuttua tarinani haaveilijasta tekijäksi ja kokijaksi – vaikka lopputuloksesta ei ollutkaan minkäänlaista varmuutta.

Varto näkee taiteellisen ajattelun ihmettelynä ja yrityksenä avata mieli jollekin,

⁸⁹ Heikkinen 2001, 119–120.

jota ei vielä tunne tai tiedä – tuntematta myöskään tapaa avautua tälle jollekin.⁹⁰ Lähtiessäni taidetyöskentelyyn olin juuri tämän taiteelliseen ajattelun ja toimintaan kuuluvan omituisuuden äärellä. Minulla oli kaipuuni ja tarve tehdä muutos nykyiseen, muttei aavistustakaan siitä, miten se tulisi toteutumaan, ja mitä kaikesta seuraisi.

4.2. Kaiken kyseenalaistaminen

Kun työskentelyni alkoi, sain pian huomata, että kaipaukseni rinnalle – ja vähitellen tilalle – hiipi yhä useammin muitakin tunteita. Käytännölliset ja sosiaaliset esteet, joita olin pitänyt suurimpina syinä siihen, etten ollut aiemmin tehnyt kaipaamaani muutosta, osoittautuivat lopulta paljon pienemmiksi haasteiksi kuin hämmennys ja ahdistus, jotka heräsivät itse taidetyöskentelyn äärellä. Aloin tutkia minua kiinnostavia aiheita ja tekniikoita – piirsin konepahville, maalasin pieniä ”väritilkkuja”, otin käyttöön aiemmin epäonnistuneeksi tuomitsemiin maalaus pohjat. Jokaisen valinnan edessä koin kuitenkin kalvavaa epäilystä:

”En voi olla kysymättä itseltäni, olenko tästä aidosti kiinnostunut vai olenko vain vaikuttunut jostakin näkemästäni? Mikä on jäljittelyä, mikä on aitoa minua? Miksi teen juuri tätä?”

Vaikka tiesin hyvin etukäteen aiemmista kokemuksistani, ettei luova prosessi ole yleensä helppo, minun oli vaikeaa hyväksyä, ettei taidetyöskentely todellisuudessa ollut aina – tai edes yleensä – antoisaa. Tiiviissä arjessani kaipasin kipeästi omaa aikaa ja rauhallisia tuokioita, ja haaveissani taidetyöskentelyt olisivat voineet tarjota tällaisia hetkiä jonkinlaisen visuaalisen mietiskelyn ja hiljentymisen muodossa. Käytännössä taidetyöskentely kuitenkin herätti sen sijaan usein turhautumista, itseinhoa, ärsytystä, jopa vihaa. Se oli hidasta ja työlästä ja onnistumisen hetket harvinaisia.

⁹⁰ Varto 2008, 60–68.

”Tunnen tuhlaavani aikaani elämänvaiheessa, jossa jokainen minuutti yksin tuntuu harvinaisuudessaan kullanarvoiselta. Oman epätäydellisen kädenjäljen näkeminen saa kysymään: Miksi juuri minulla olisi oikeus tehdä tätä? Etenkin, kun moni muu osaa selvästi paljon paremmin? Tuhlaan kaikkea. Aikaa, tilaa, voimia, luonnonvaroja ja arvokkaita taidemateriaaleja.”

Kaipauksesta siirryinkin huomaamattani jatkuvaan kyseenalaistukseen. Kyseenalaistin materiaalit, joita valitsin, aiheet joita tutkin, tekniikat joita kokeilin. Jos nautin tekemisestäni hetkellisesti paineet unohtaen, aloin pian tuntea häpeää: Saako tästä nauttia? Samalla minusta alkoi paljastua arvottavia asenteita tietynlaisia taiteen tekemisen tapoja kohtaan. Intuitiivinen väreillä ja muodoilla leikkiminen, joka hetkellisesti tuotti minulle iloa, ei tuntunut ollenkaan vakavasti otettavalta taidetyöskentelyltä. Vaikka ihailin muiden tekijöiden abstrakteja



Kuva2: Arasta kaipuusta turhautumiseen ja kyseenalaistukseen. Muutos näkyy videopäiväkirjojen still-kuvissa.

⁸⁸ Varto 2008, 60–68.



Kuva 3:
Epäilyksiä mökin rantakalliolla. Omasta arjesta irtautuminen ei ainakaan tällä kertaa helpottanut työskentelyä, vaan lisäsi epävarmuutta.

väriäiskätöitä, en osannut omalla kohdallani pitää näin leikkisää työskentelytapaa merkityksellisenä. Ääni sisälläni kuiskasi, että harjaantuneen silmän ja käden tulisi näkyä maalauksessa selkeämmin – mikä olisi tietenkin mahdollista osoittaa selkeimmin esittävien elementtien avulla. Kuitenkaan en kokenut hallitsevani myöskään ei-esittävää maalausta haluamallani tavalla.

Minusta kuoriutui esiin myös suurta kärsimättömyyttä ja päättämättömyyttä. En olisi jaksanut työskennellä pitkiä aikoja yhden välineen tai aiheen parissa, sillä epäilin aina edellistä päätöstäni ja muutin suuntaa, kun työskentely hankaloitui. Ihailin sitä, miten muut olivat tällaisessa pitkäjänteisessä työskentelyssä onnistuneet – kuten opiskelijakollegani, valokuvaaja Noora Sandgren, joka kuvailee valokuvaamistaan hitaaksi, dialogiseksi, keholliseksi prosessiksi luonnon ja materian kanssa.⁹¹ Itse koin olevani aivan liian kärsimätön ja epävarma pysyäkseni riittävän pitkään saman työn äärellä. Silmäni halusivat nähdä tuloksia nopeasti, vaikka tietoisella tasolla olisin halunnut opetella hidasta, kärsivällistä työstämistä.

Jonkinlaisen pohjakosketuksen koin heinäkuussa mökkireissun yhteydessä, jonka aikana minulle ei tarjoutunut mahdollisuutta tehdä taidetyöskentelyä kuin parina hetkenä, ja tuolloinkin keskittyminen oli vaikeaa. Tauon aikana kyseenalaistukseni tekemisiäni kohtaan kasvoi entisestään. Aloin pohtia taiteen tekemistä vahvemmin myös identiteettikysymyksenä ja toisaalta myös moraalikysymyksenä. Videolla kuvailen kokevani itseni monella tapaa omituiseksi tai vääränlaiseksi ”taideihmiseksi”, sillä minua oli alkanut toden teolla ahdistaa taiteeseen kuuluva materiaalisuus. Ahdistus nousi sekä taloudellisista, ekologisista, että taiteen oikeutukseen liittyvistä kysymyksistä.

”En halua tuottaa lisää esineitä maailmaan – tekeleitä, jotka päätyvät todennäköisesti ennen pitkää kaatopaikalle tai kirpputorille. Sitä paitsi miksi yrittää tehdä kuvia käsin, kun veden ja tuulen rytmi, joita rannalla istuessani voin kokea tässä ja nyt, ovat itsessään parempaa taidetta kuin mikään tapa, millä yrittäisin näitä liikkeitä jäljentää? Miksi taiteen pitäisi tulla sillä tavoin maailman ja ihmisen väliin?”

Kaikesta videolla kuvailemastani paistaa syvä merkityksettömyyden kokemus: tunne niin oman itsen kuin omien ”tekeleiden” turhuudesta. Pohdinta ekologisesta vastuusta taidemateriaalien käytössä on toki tänä päivänä perusteltua myös objektiivisesti katsoen, mutta epäilemättä myöskään tämä näkökulma ei olisi ahdistanut minua yhtä voimakkaasti, jos olisin kokenut tekeväni jotakin oikeasti tärkeää ja arvokasta. Omien tuotosteni äärellä koko taiteen käsite alkoi tuntua perin pohjin kyseenalaiselta.

Jälkikäteen katsottuna mökin rantakalliolla kuvattu video paljastaa suhteestani kuvataiteeseen jotakin todella kiinnostavaa: näen videolla ihmisen, jolle luonto on tärkeämpi kuin siitä luotu kuva ja kokemus tärkeämpi kuin sen representaatio. Tälle ihmiselle hänen oman taideilmaisunsa liikkeelle paneva voima on usein välitön, ohikiitävä hetki, jossa maailma tapahtuu hänelle ja hänessä, ja jossa oman itsen ja muun todellisuuden rajat hämärtyvät tuokioksi. Tälle ihmiselle

olisi merkityksellistä kyetä välittämään toiselle ihmiselle välittömästi jotakin tuosta välähdyksenomaisesta hetkestä, jona elämän arvo, voima ja hauraus kirkastuu yhtäaikaaisesti. Mutta maali, paperi ja kangas eivät suostu hänen käsissään taipumaan muotoon, joka kuvaisi jotakin niin merkityksellistä ja arvokasta ryöstämättä siltä jotakin olennaista.

Deweyn mukaan ilmaisevaan tekoon kuuluu paitsi tekemisen impulssi ja halu ilmaista jotakin, myös tämän ”kumpuamisen” järjestämisen ja selkeyttäminen aiempien kokemusten sisältämien arvojen avulla. Pelkkä impulsiivinen tunteen purkautuminen on vain pintakuuhua. Se on ilmaisun välttämätön ehto, muttei riittävä. Vasta aiempien kokemusten ja ympäristön objektien tarjoaman ”vastuksen” kautta järjestymällä se muuttuu ilmaisevaksi.⁹²

Deweyn ajatusten valossa oman työskentelyni alku olikin pikemminkin sisälläni kauan velloneen tunteen purkamista, muttei vielä ilmaisua. Kun katsoin kätteni jälkiä, en tuntenut yhteyttä tekemääni. Tunteeni eivät vielä järjestyneet paperilla tai kankaalla joksikin itselleni merkitykselliseksi. Se, mikä minulle tuolla hetkellä tuntui merkitykselliseltä ja tavoiteltavalta, oli jotakin sellaista, jota en kyennyt näillä välineillä tavoittamaan. Kuten Dewey kuvailee, ”itseilmaisuksi toisinaan kutsuttua voisi olla parempi luonnehtia itsensä paljastamiseksi. Siinä avautuu uonne – tai sen puute. Kaikki sen kuin suoltuu valloilleen.”⁹³ Erilaiset kokeiluni työskentelyni alussa näyttäytyivät juurikin tällaisena suoltamisena: työpöydältä valuva, merkityksettömiltä tuntuvien papereiden ja maalitahrojen putous paljasti sen, miten epävarma todellisuudessa olinkaan – ja kuinka mahdottoman korkeita odotukseni itseäni ja taidetta kohtaan olivat tähän mennessä olleet.

⁹² Dewey 2010, 80.

⁹³ Dewey 2010, 81.



Kuva 4: Turhautuminen jatkuu kotona ja näkyy kasvoilla. Kysymykset kasaantuvat.

Myöhemmin aloin vähä vähältä ymmärtää, että jollakin tapaa ristiriitani ja turhautumiseni liittyi taiteen ja todellisuuden väliseen suhteeseen. Kysymys siitä, mikä taiteessa on tavoiteltavaa ja arvokasta, liittyi minulle erottamattomasti pohdintaan siitä, mikä on ylipäättään aitoa ja todellista. Sellaisena näyttäytyivät erityisesti välittömät kokemukset, joissa koin vahvaa läsnäoloa ja yhteyttä ympäristööni ja maailmaan – olin elossa, juuri tässä ja nyt. Vaikka en siis edes pyrkinyt kuvaamaan esimerkiksi luontoa tarkasti kopioiden, halusin kuvata jotakin aitoa ja autenttista voimakkaasta kokemuksestani sen keskellä. Tällaiset kokemukset olivat paradoksaalisesti samaan aikaan juuri sitä, mitä olisin eniten halunnut taiteellani kuvata, mutta samalla niitä oli mahdotonta kuvata tyydyttävästi juuri tärkeytensä vuoksi.

Hermeneutikko Hans-Georg Gadamer näkee, että taideteos tai kertomus ei ole kopio alkuperäisestä, vaan kuva, jota kuvatessa tapahtuu ontologista rikastumista. Kopio ei pyri lisäämään mitään alkuperäiseen, vaan häivyttämään itsensä – siinä

⁹¹ Noora Sandgren. Statement I.

missä kuva auttaa näkemään alkuperäisen uudella tavalla.⁹⁴ Haasteeni oli siis tämä: alkuperäinen kokemukseni, jota eniten halusin kuvata taiteessa, oli minulle niin merkityksentäyteinen, etten olisi edes halunnut muuttaa siinä mitään. Olisin ainoastaan halunnut muuttaa sen jollakin tapaa jaettavaan muotoon. Tämä oli kuitenkin mahdottomuus. En pystynyt uskomaan, että oma epätäydellinen ilmaisuni voisi millään tavoin rikastaa entisestään kokemusta, jolla oli minulle niin perustavanlaatuinen merkitys elämässä.

4.3. Enemmän, rohkeammin: materiaalien tutkimista muiden rinnalla

Kesän lopulla ja syksyllä pääsin taidekursseille, jotka vaikuttivat taidetyöskentelyni luonteeseen ja ajatuksiini useammallakin eri tavalla. Sekä akvarellikurssi että maalauskurssi keskittyivät nimenomaan kunkin opiskelijan omaan taidetyöskentelyyn, joten saatoin jatkaa työskentelyä siitä, mihin olin itsenäisesti päässyt. Pääsin kuitenkin nyt keskittymään taidetyöskentelyyn yhtäjaksoisesti aiempaa pidempiä aikoja koulun materiaaleja käyttäen. Lisäksi kursseilla tehtiin useita töitä yhtäaikaisesti. Näin yhteen työskentelyhetkeen ja materiaaleihin kohdistuvat paineet kevenivät aiemmasta selkeästi. Oheisessa lainauksessa kuvaan muutosta, joka tapahtui ajattelussani akvarellikurssilla materiaaleihin tutustumisen vaikutuksesta:

”Olen alkanut työskennellä rohkeammin useampien töiden kanssa yhtä aikaa. Se on oikeastaan välttämätöntä, koska paperin on usein jätävä kuivumaan uuden kerroksen jälkeen. Tämä rentouttaa omaa asennetta yksittäisen työn äärellä: kun meneillään on monta työtä yhtä aikaa, ei onnistumisen paine yhden äärellä ole niin suuri kuin tavallisesti. Eikä valmista voi tulla kerralla. Aiem-

⁹⁴ Heikkinen 2001, 205. Ks. myös Gadamer 1979, 124.

min olen ajatellut, että vesivärimaalauksen tulisi onnistua melkein pä samantien, ettei materiaali kestä paljoa työstämistä. Nyt ymmärrän, että myös akvarellipaperista on mahdollista pyyhkiä pois kerroksia yllättävän monta kertaa ennen kuin paperi – tai kuvan kokonaisuus – alkaa kärsiä.”

Yllätyksekseni aloin akvarellikurssilla jopa vähitellen nauttia prosessin materiaalisuudesta. Opimme, millaista paperia on hyvä käyttää ja miten se kiinnitetään pohjaan vedellä ja liimapaperilla. Eri työvaiheisiin liittyi tunne käytössä olevien materiaalien arvostamisesta ja huolellisesta työstämisestä. ”Pilalle” menneen työn äärellä koin edelleen tuhlaavani aikaa, luonnonvaroja ja voimia, mutta en aivan yhtä voimakkaasti kuin aiemmin. Sentään en ajanut itseäni entistä hankalampaan taloudelliseen tilanteeseen, sillä paperit tulivat kurssin puolesta. Viehätyin akvarelliväreissä siitä, että työ saattoi joskus syntyä yllättävänkin nopeasti, mutta sitä oli mahdollista jatkaa kerroksittain lähes loputtomasti. Akvarellitekniikan avulla oli mahdollista tavoittaa edes jotakin hetken ohikiitävästä



Kuva 5: Akvarellikurssin aikana maalasimme paljon ulkona. Havainto toimi lähtökohtana, mutta tekniikka vei prosessia usein yllättäviin suuntiin.

luonteesta, joka minua niin kiinnosti, mutta hitaasti uppoutuen – kuin valokuva, joka valottuu vähitellen orgaanisessa prosessissa käden ja silmän yhteistyönä. Koin tekniikan vaikeaksi ja arvaamattomaksi, mutta yllättävän usein myös palkitsevaksi. Sattumanvaraisuus, jolla väri levisi, oli osa tekniikan viehätystä.

Syksyllä alkaneella maalauskurssilla pääsin syventymään ensi kertaa kunnolla öljyvärimaalaukseen, sillä aiemmin olin maalannut lähinnä akryyleilla. Kurssilla opin samalla rakentamaan itse omat maalauspohjani alusta asti: leikkasin puurimat sirkkelillä, liimasin ja ruuvasin ne yhteen, kiinnitin kankaan ja päällystin sen ensin jänisliimalla ja sitten gessolla. Prosessi oli hidas ja työläs, mutta samalla merkityksellisen tuntuinen. Jälleen tekemisen materiaalisuus, joka minua oli aiemmin ahdistanut, alkoi tässä muodossa tuntua hyvältä. Oli erilaista aloittaa maalaus alusta asti itse tehdyllä kuin kaupasta löytyneellä pohjalla. Näin materiaaleihin oli muodostunut suhde jo ennen itse maalausprosessin alkua: pohjan rakentaminen oli kuvan rakentamisen ensimmäinen aste, johon liittyvät valinnat kankaan koosta ja muodosta ohjasivat omalla tavallaan myös ensimmäisiä siveltimenvetoja. Oli kiehtovaa huomata, miten eri tavoin öljyväri käyttäytyi akryyliin verrattuna, miten väriä oli mahdollista notkistaa ja sekoittaa paletilla ja miten paljon yhteistä öljyväriillä ja akvarelliväreillä tuntui lopulta olevan. Loppukesän akvarellikurssi oli siis ollut hyvä johdanto maalauskurssille.

Varto kuvaa taitoa osaamiseksi, jonka ohjaavan periaatteen tekijä tuntee ja pystyy kertomaan. Taide nousee juuri taitamisesta, osaamisen ja tiedon yhdistymisestä toiminnassa.⁹⁵ Vaikka en kokenut kursseilla jatkuvaa onnistumista sen enempää kuin omatoimisessa työskentelyssäni, jo konkreettiset materiaalien valmistelemiseen ja työstämiseen liittyvien taitojen kartuttaminen kursseilla auttoi minua luomaan myönteisemmän ja rakentavamman suhteen kuvan tekemisen aineelliseen ulottuvuuteen. Huomatessani omakätisesti, miten työlästä yhden maalauspohjan valmistaminen onkaan, asenteeni materiaaleja kohtaan muuttui

⁹⁵ Varto 2008, 60–68.



Kuva 6: Maalauskurssin alussa olin kiinnostunut tutkimaan etenkin eläin- ja luontoaiheita. Kamppailin, sillä koin aiheen jollakin tapaa naiiviksi. Jälkikäteen pohdin, vaikuttivatko ilmaisuuni ja tulkintaani kuvakirjat, joita luen lapselleni monta kertaa päivässä. Ehkäpä – mutta mitä sitten? Pohdintani tuo esiin sen, miten vaikeaa minun oli sallia itselleni leikkilistä lähestymistapaa taidetyöskentelyyn, vaikka todellisuudessa pidin leikkiä suorastaan välttämättömänä elementtinä taiteen tekemisessä.

pelokkaan kunnioittavasta uteliaammaksi. Paikoin sain kokea jopa ylpeyttä siitä, että pohja onnistui niin hyvin muutaman erehdyksen jälkeen. Jos olin opinnäyteprosessiani ennen keskittynyt enemmän taiteen tekemiseen liittyviin tietoihin teoreettisella ja ideoiden tasolla, nyt pääsin keskittymään itse taitojen vahvistamiseen.

Materiaalien rohkeamman tutkimisen ja työstämisen ohella kurssit tarjosivat minulle ympäristön, jossa en ollut enää yksin omien turhaumieni ja muiden haastavien tunteideni kanssa. En tuntenut muita kurssilaisia hyvin etukäteen, mutta kurssien edetessä tunnistin heidän toiminnassaan tuttuja piirteitä: en ollut ainoa, joka ahdistui, ärsyntyi tai muutti suuntaansa kesken kaiken. En myöskään ollut ainoa, joka vielä etsi omaa kädenjälkeään. Tämä havainto auttoi minua katsomaan itseäni edes hieman aiempaa armollisemmin.

Muiden maalausten näkeminen sai tarkastelemaan myös omia maalauksia ja työskentelyn motiiveja uudella tavalla. Usein ympärillä näkyvä työskentelytapa ja aiheet tuntuivat itselleni hämmentävän kepeiltä. En toki tiennyt kaikkea siitä, mitä muut sisäisesti maalatessaan kokivat, mutta tapani tulkita muiden maalaamisen tapaa paljasti jälleen jotakin kiinnostavaa omasta ajattelustani ja arvostukseni kohteista: en millään uskonut pystyväni itse yhtä huolettomaan ilmaisuun, vaikka sitä kaipasinkin. Ja toisaalta kaipuuni oli kovin ristiriitainen. Halusin ilmaista vapaasti ja pidäkkeettömästi, mutta jotakin sellaista, joka saisi katsojan näkemään maailman syvemmin. Kysymys siitä, mikä taiteessa on merkityksellistä ja tärkeää, nousikin nyt eri tavoin ajankohtaiseksi. Vaikka



Kuva 7:
Yksityiskohtia
maalauksesta, joka
syntyi suurimmaksi
osakis värejä va-
luttamalla. Muun
muassa tällä tekni-
kalla koetin vapau-
tua ylivoimaisista
odotuksistani.

ajatus taiteen syvemmästä tarkoituksesta oli samanaikaisesti rohkaiseva ja työskentelyyn innostava, se uhkasi aika ajoin muuttua taidetoimintaa lukkiuttavaksi vaatimukseksi. Oma lähtökohtani taiteen tekemiseen oli vahvasti elämänhistorian ja arvojeni värittävä, ja ohjasi selvästi tapaani katsoa paitsi omaani, myös muiden työskentelyä. Toisten työt muistuttivat minulle, että omat ajatukseni siitä, mikä kaikki taiteessa on tavoiteltavaa, muodostivat vain yhden näkökulman lukuisien muiden joukossa – ja sitä olisi toivottavasti mahdollista myös avartaa.

4.4. Kohti sinnikkyyttä ja epävarmuuden sietämistä opettajan ohjauksessa

Oreniuksen mukaan opettajan ja opiskelijan välinen työhuonekeskustelu on kuvataiteilijaksi kasvamisessa erittäin keskeisessä roolissa: teoksessa ja teosten äärellä syntyy välitila, jonka luominen ja jakaminen on opetuksen keskiössä.⁹⁶ Vaikka omassa opinnäyteprosessissani ei ollut kyse suoranaisesti kuvataiteilijan koulutuksesta, opettajan läsnäololla oli lopulta itselleni suuri merkitys sen kannalta, missä määrin ja miten pääsin omassa kuvallisessa työskentelyssäni eteenpäin.

Sekä akvarelli- että maalauskurssin opettajat olivat pitkän linjan taiteilija-opettajia, joiden opetuksessa oli kaikuja perinteisestä mestari-kisälli-asetelmasta. Menetelmä oli kummallakin sama: opiskelijat saivat tehdä töitä hyvin vapaasti omassa tahdissaan samalla kun opettaja kierteli yksitellen jokaisen luona. Kumpikin toi kommentoissaan yleensä vahvasti esiin omia näkökulmiaan. Itselleni tärkeintä oli tekemään rohkaiseminen epäonnistumisen pelosta huolimatta: kumpikin opettaja kannusti tekemään enemmän ja rohkeammin ja voittamaan epävarmuuden. Maalauksen opettajaltani mieleeni on jäänyt erityisesti lausahdus: ”Pelon voittamisesta, siitähän tässä on kyse!”.

Molemmat painottivat myös taidetyöskentelyssä sinnikkyyttä ja työteliäisyyttä. Pitkän kokemuksen pohjalta kumpikin tuntui ilmaisevan, että realistisesti suuri osa taiteilijan työstä on niin sanotusti ”turhaa” työtä, joka ei johda suoriin tuloksiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei työtä kannattaisi tai pitäisi tehdä. Päinvastoin, juuri siksi olisi parasta maalata mahdollisimman paljon ja usein: näin ainakin osa töistä onnistuisi. Nämä näkökulmat olivat itselleni erittäin arvokkaita osoittaessaan, kuinka mahdottomia omat odotukseni olivat. Jos edes pitkän uran tehnyt ja monella mittarilla menestynyt taiteilija ei ”onnistu” joka kerta ja

⁹⁶ Orenius 2019, 15;25.

joutuu edelleen yrittämään ja erehtymään uudestaan ja uudestaan, en voinut luonnollisesti odottaa äkillistä onnistumista myöskään itseltäni. Samasta syystä opettajien kriittisyyttä oli helpompi kestää myös silloin, kun se kohdistui omiin töihini. Tiesin heidän suhtautuvan samalla asenteella myös omiin teoksiinsa.

Se, mitä molempien kurssien myötä jäin pohtimaan kriittisesti, oli opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen laatu. Koin molemmat opettajat melko autoritäärisiksi, vaikka he painottivatkin opetuksessa oman ilmaisun etsimisen merkitystä. Koin paikoin, että minun olisi yhtä aikaa pitänyt tavoitella sekä omaa kädenjälkeäni, että toteuttaa opettajan omia visioita. Palautteen antamisen hetkellä kumpikaan ei oikeastaan kysellyt omista pyrkimyksistäni ennen kuin alkoi itse puhua. Ja vaikka olisinkin onnistunut saamaan suunvuoron, en rehellisesti sanottuna kokenut tulevani aivan ymmärretyksi. Tällaisen asetelman myötä opettajan ohjeet eivät aina olleet tavoitteideni kannalta mielekäästä. Eräänkin suurikokoisen työn kohdalla jatkoin maalaamista kuukausien prosessin jälkeen opettajan ohjeistamalla tavalla, vaikka oma vaistoni kertoi, että minun olisi jo aika pian lopettaa – ja myöhemmin koin menettäneeni jotakin itselleni tärkeää työn kokonaisuudesta.

Myös vuorovaikutukseen liittyvät ongelmatilanteet opettajien kanssa herättivät minussa jälleen uudella tavalla kysymyksen siitä, mikä taiteessa lopulta on tavoiteltavaa ja arvostettavaa. En kokenut tavoittavani sitä, mikä opettajan mielestä oli oikeasti tavoiteltavaa, ja vastaavasti opettaja ei tuntunut olevan tietoinen – tai kiinnostunut – siitä, mihin itse halusin pyrkiä. Vaikeinta oli se, että nämä arvot tuntuivat elävän ja vaikuttavan jossakin pinnan alla, nousematta keskusteluun. Jos olisimme kyenneet puhumaan suoraan, erilaiset näkemykset olisivat ehkä voineet elää sopusoinnussa keskenään. Ehkä olisimme huomanneet, etteivät ajatuksemme lopulta edes eronneet toisistaan niin paljoa. Nyt jäljelle jäi kuitenkin tunne siitä, että ne arvot, jotka välittyivät oman työskentelyni kautta

opettajalle, olivat jollakin tapaa ”väärä”. Jos taas pyrin arvailun ja kokeilemisen kautta tavoittelemaan opettajan ihannoimia elementtejä taiteeseeni, koin toimivani väärin itseäni kohtaan.

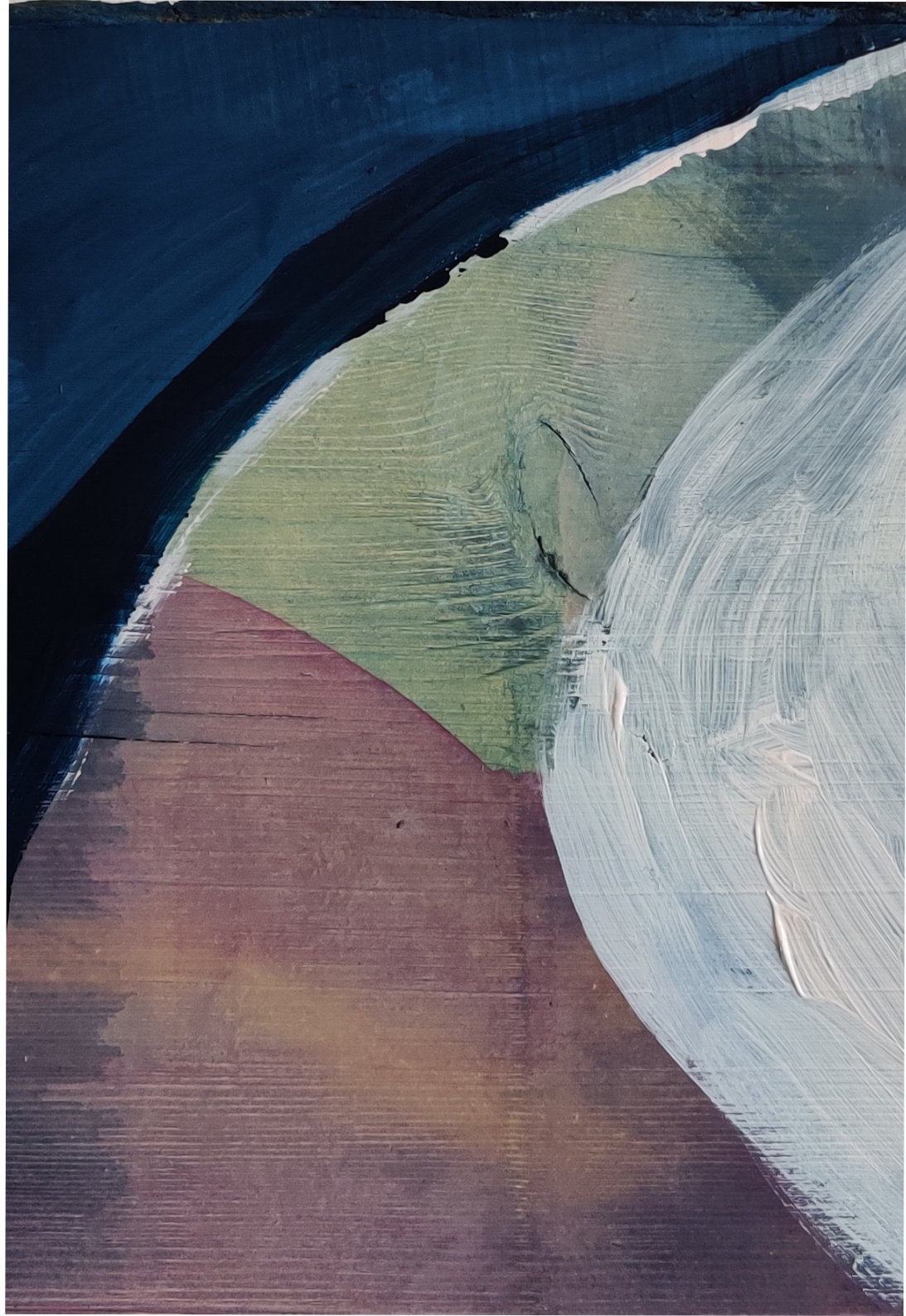
Vuorovaikutuksen haasteista huolimatta kurssit kuitenkin siedättivät minua itsenäistä työskentelyä paremmin epäonnistumisten kestämiseen ja epävarmuuden hyväksymiseen – tai vähintään sietämiseen. Jatkuvan keskeneräisyyden ja toistuvien takaiskujen myötä aloin ymmärtää aiempaa syvemmin ja omakohtaisemmin, että taiteen tekemisen prosessi on harvoin – jos koskaan – kivuton. Luova prosessi alkoi näyttäytyä jonkinlaisena heiluriliikkeenä, johon antautuessaan tekijä keinuu jatkuvasti vuoroin eteen ja taakse, eteen ja taakse. Ainoastaan eteenpäin suuntautuva liike on mahdollisuus, sillä juuri taaksepäin keinahtaessaan keinoja saa uutta voimaa liikkua jälleen eteenpäin.

Deweyn mukaan sisäisessä kiihtymyksessä esiin tullut asia – kuten nauru tai itku – menee pian ilmitulonsa myötä ohi. Kyse on latauksen purkamisesta, eroon pääsemisestä, pois lähettämisestä. Sen sijaan ilmaiseminen on ”vierellä viipymistä , eteenpäin kehittelemistä, työstämistä, loppuun saattamista.”⁹⁷ Itselleni taidetyöskentely oli tämän opinnäyteprosessin alussa selvästikin usein enemmän jonkin asian purkautumista ja siitä eroon pääsemistä. Tämä vaihe oli ehkä välttämätön, jotta pääsin lopulta myös siihen pisteeseen, että aloin tutkia itse taidetyöskentelyä enemmän viipymisenä ja tutkimisena, ei niinkään keinona kuvata jotakin, josta minulle oli etukäteen vahva mielikuva.

97 Dewey 2010, 80.

Maalauskurssin loppuvaiheilta mieleeni onkin jäänyt opettajaltani ajatus siitä, että maalauksen tulisi välittää jotakin rakkaudesta maalaamista kohtaan ja läsnäolosta maalaamisen hetkellä. Tämän ajatuksen kykenin viimein tavoittamaan. Ehkäpä ”ongelmani” olikin se, että olin tähän mennessä pyrkinyt kuvaamaan läsnäolon ja yhteyden kokemusta lähinnä jossakin maalaamisen hetken ulkopuolella, vaikka ”avain” maalaamiseen olisi läsnä oleminen itse maalaamisen hetkellä. Kysymys kuuluikin, olisiko se minulle mahdollista? Oman kokemukseni mukaan läsnäolon ja yhteyden kokeminen edellyttää jonkinlaista turvallisuudentunnetta ja luottamusta, joiden varassa on mahdollista heittäytyä hetken vietäväksi. Voisinko ajan myötä löytää tällaisen asenteen maalaamiseen, vaikka se vielä kurssien päättyessäkin tuntui usein pelottavalta ja jopa nujertavalta?

Kuva 8:
Kurssin loppuvaiheessa kotona maalattu (lkeskeneräinen) työ, jonka ensimmäiset kerrokset oli vedetty maalausluokassa. Pohjana on vers-
taasta löytynyt puupala, jossa oli vielä
kaarna jäljellä.
Esimerkki työstä, jonka tekemistä
helpotti materiaali, jota ei ollut alun
perin tarkoitettu
maalaamiseen.





Kokemukseni, jotka aluksi tuntuvat irrallisilta, alkavat vaivihkaa suhteutua johonkin. Kun huomaan, miten armottomasti monet aiemmin piiloon jääneet käsitykset riipottelevat minua, en voi olla kysymättä, mistä ne tulevat. Vähitellen tunnistan tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tapaan, jolla nyt arvotan taidetta ja sen tekemistä. Se ei aivan vastaa niitä ajatuksia, jotka olen viime vuosina löytänyt omikseni.

Tässä luvussa avautuu siis jälleen uusi kerros ymmärrykseni kehässä. Kerros, joka syventää ja laajentaa irrallisia huomioita osaksi jotakin. Hahmottelen siis tarinan – taiteellisen prosessini – merkitystä sille, mistä tulen, kuka olen ja minne olen menossa. Samalla päädyn pohtimaan taidetyöskentelyn vaikutusta erityisesti omalle taidekasvatusnäkemykselleni ja sille, miten oma uusi ajatteluni suhteutuu aiemmin ajateltuun. Mennyt ja nykyinen limittyvät.

5. Taidekasvattajan ideologisen anatomian purkautuminen

5.1. Taideopiskelijat ja taidekasvattajat minussa

Opinnäytetyöni taiteellinen prosessi toi minut monella tapaa kasvotusten itseni ja omien ihanteideni kanssa – myös niiden, joista en ollut aktiivisesti tietoinen. Ajan kuluessa aloin nähdä omassa toiminnassani ja ajatuksissani jälkiä niistä tekijöistä, jotka ovat elämäni aikana vaikuttaneet tapaan tehdä ja katsoa taidetta. Kun yritin antaa taiteelle luvan opettaa itseäni, huomasin pian, ettei asetelma ollutkaan niin neutraali kuin olisin kuvitellut. Kuten luovan itseilmaisun taidekasvatusteorian kannattajat aikoinaan (s. 12–13), olin asettanut itselleni ansan: sokea piste olin minä itse. Vaikka pyrin antamaan taiteen tekemisen prosessille mahdollisimman suuren vapauden oppimisessani, en suinkaan ollut objektiivinen taidekäsityksessäni. Tapani arvottaa omaa toimintaani ja taidettani videopäiväkirjoissani paljasti minussa sekä piilevän taidekasvattajan että taidekasvatuksen kohteen, jotka eivät löytäneet yhteistä säveltä.

Halusin pyrkiä työskentelyssäni leikkisään ja vapaaseen ilmaisuun, jota olin oppinut muun muassa taideterapiakursseilla. Tällaiseen työskentelyyn kuului pyrkimys vapautua liian voimakkaasta itsekritiikistä ja katseen kääntäminen prosessiin, ei lopputulokseen. Juuri tällainen asenne oli aikoinaan auttanut minua pääsemään yli täydellisestä pysähtyneisyyden tilasta, johon olin joutunut kuvantekemiseni suhteen jossakin lukion ja teologian opintojen välissä. Olin kokenut pettymyksen haettuani kuvataideopintoihin suoraan lukion jälkeen, ja minusta tuntui, että kaikki se, mitä olin lapsena uskonut omista taidoistani ja lahjoistani, oli huijausta. Vasta taideterapeuttisia menetelmiä hyödyntävä kurssi Kallion seurakunnassa oli osoittanut minulle, miten innostavaa ja vapauttavaa spontaani, improvisaation omainen kuvan rakentaminen voisi olla. Samalla olin saanut ensimmäiset, todella palkitsevat kokemukset maalaamisesta. Tätä asennetta pääsin opettelemaan myös ensimmäisinä opiskeluvuosina taidekasvatusopinnoissani taideterapiakursseilla, ja samalla kurssien opettajat toimivat minulle esimerkkinä siitä, millainen haluaisin itsekin taidekasvattajana olla:

rohkaiseva, läsnä oleva, tasapuolinen ja kuunteleva.⁹⁸ Näillä kursseilla olin kokenut tulleeeni itse kohdatuksi, ja jotakin samankaltaista halusin tavoitella myös itse. Samaan aikaan minussa kuitenkin eli myös toisenlaisia ääniä ja odotuksia, jotka eivät olleet yhtä rohkaisevia. Tuntematon taidekasvattaja sisälläni vaati minulta teknistä taituruutta havainnon tarkkasilmäistä vangitsemista. Kiinnostavaa kyllä, nämä tavoitteet kuvaavat enemmänkin vanhan piirustuksenopetuksen henkeä kuin oman lapsuuteni kuvataideopetusta.⁹⁹ Toisin sanoen nämä piilevät ihanteet nousivat mahdollisesti jo isovanhempieni käsityksistä, jotka olivat monen mutkan kautta rantautuneet omaan ajatteluuni. Tulen piirtäjien suvusta: sekä molemmat vanhempani että äitini vanhemmat ovat kaikki olleet erittäin lahjakkaita piirtäjiä ja olen lapsuudessani selaillut toistuvasti heidän piirtämiään, taidokkaasti mustekynällä sivalleltuja luonnehdintojaan arkielämän sattumuksista.¹⁰⁰ Tätä tyyliä kuvaa erityisesti lentävä lausahdus ”muutamalla viivalla elävästä elämästä”, jolla vaarini on lukemattomia kertoja yrittänyt kannustaa minuakin samankaltaiseen ilmaisuun.

Taidetyöskentelyjeni myötä ymmärsin uudella tavalla, että vaikka yleinen suhtautuminen kuvalliseen ilmaisuun oli lapsuudenperheessäni ja suvussani aina nimenomaan myönteinen ja rohkaiseva, olin kokenut kannustuksen välillä ikään kuin odotuksena tietynlaiseen ilmaisuun. Itselleni tärkeäksi muotoutunut omien, mielikuvituksesta nousevien tarinoiden kuvittaminen tuntui isoisäni silmissä vähäpätöisemmältä kuin oikeasta elämästä nousevien kuvien tekeminen. Vanhempani arvostivat kyllä kaikenlaisia kuvantekemisen tapoja, mutta jostakin syystä isoisäni mielipide merkitsi minulle niin paljon, että se jätti nähtävästi

⁹⁸ Jälkikäteen olen ymmärtänyt, etten luultavasti olisi edes uskaltanut hakea opiskelemaan kuvataidekasvatusta, ellen olisi löytänyt juuri taideterapeutista näkökulmaa taidetyöskentelyyni. Olikin kohdallani suuri onni, että kuvataidekasvatuksen opintojeni alussa opintotarjontaamme kuului vielä useita taideterapiakursseja. Niiden avulla pääsin ensimmäisinä opiskeluvuosiinani ylitse pahimman itsekriittisen lamaannusvaiheeni.

⁹⁹ Pohjakallio 2005, 25.

¹⁰⁰ Isäni on opiskellut aikoinaan Ateneumissa, mutta valmistunut muihin tehtäviin kulttuurialalla. Muutoin piirtäminen on ollut äidilleni ja isovanhemmilleni enemmän tärkeä harrastus kuin ammatti.

Kuva 9: Johanna laittaa neppareita kiinni 16.6.-91. Äitini piirrosjälki - suuren ihailuni kohde silloin ja edelleen.



vaivihkaa jälkensä myös taidekäsitykseeni. Lausahdukset, jotka oli ehkä alun perin tarkoitettu rohkaisuksi ja kannustukseksi, olivat muotoutuneet minulle mittariksi siitä, mitä oikea arvostettava taide on: aito taide nousee oikeasta elämästä ja harjoittelun jalostamasta lahjakkuudesta ja luovuudesta – ja kyse on parhaimmillaan jostakin tekijälle luontaisesta ja helposta. Piirros- ja maalausjäljen tuli tämän näkemyksen mukaan näyttää helpolta ja vapaalta, mutta itselleni liian tarkkaan määritellystä vapaudesta tulikin ilmaisun este. Näkemyksessä yhdistyvät hieman ristiriitaisella tavalla luontaista luovuutta ja lahjakkuutta ihannoiva ja todellisuuden jäljentämistä korostava näkökulma. Lisäksi näihin odotuksiin yhtyi ainakin omassa mielessäni vahva omaperäisyyden ja autenttisuuden vaatimus.

Vaikka olin aikuisena löytänyt uudenlaisen, vapautuneemman suhtautumistavan taidetyöskentelyyn, en osannut soveltaa sitä omaan itsenäiseen työskentelyyni ilman ryhmän ja opettajan tuomaa turvaa. Yksin ollessani leikkisyydestäkin tuli vaatimus, johon en yltänyt. Minuun pääsivät näin vaikuttamaan paljon aiemmin omaksumani ihanteet ja ideat, jotka olin lapsen logiikalla tulkinut ja kursinut yhteen omituiseksi odotusten ja kriteerien vyyhdiksi. Vaikka kukaan ei varmasti ollut lapsuudessani odottanut minulta täydellisyyttä tai väheksynyt sanallisesti tai ajatuksissaankaan sitä, mitä tein, toistuvasti kuulemani sanat ja tilanteet rakensivat minulle kuvan siitä, mikä taiteessa oli tavoiteltavaa ja mikä ei. Sekin, ettei minua laitettu kuvataidekouluun vaan musiikkiopistoon, on omanlaisensa arvovalinta, joka on saattanut vaikuttaa siihen, millaiseksi oma suhteeni kuvantekemiseen on muovautunut. Toisaalta olin vapaampi piirtelemään kotona mitä minua huvitti, ja musiikkiharrastukseen verrattuna kuvantekemisessä olikin pitkään kyse nimenomaan jostakin hyvin vapaasta ja luonnollisesta. Toisaalta, jos elämässäni olisi ollut perheeni ja sukulaisteni lisäksi muitakin esikuvia kuvantekijöinä, olisiko vaarini vaikutus ollut vähäisempi?

Mennyttä ei voi muuttaa, mutta opinnäyteprosessissani tuntui tärkeältä oivaltaa, miten paljon se vaikutti myös siihen, mitä yritin nyt tehdä. Minussa riehuivat vastakkaiset voimat – pyrkimys leikkiä ja kokeilua korostavaan prosessinomaisuuteen ja toisaalta omaperäiseen ja taidokkaaseen lopputulokseen. Näihin tavoitteisiin liittyi toive aidon, henkilökohtaisen ja välittömän kokemuksen kuvaamisesta raikkaasti ja koskettavasti. Oli ikään kuin minussa olisi elänyt kaksi taidekasvattajaa ja kaksi taideopiskelijaa, jotka uskoivat lähes päinvastaisiin asioihin. Toinen väitti, että prosessi oli tärkeämpi kuin lopputulos, ja ettei ollut vakavaa, jos epäonnistuin. Toinen taas odotti, että minun olisi kuitenkin saavutettava näin suunnittelematta jotakin todella vaikuttavaa – ja tietenkin uskotteli, ettei missään ollut mitään järkeä, ellen

ollut lähtökohtaisestikaan riittävän lahjakas ja erityinen. Samaan aikaan korkeat vaatimukseni voimakkaan, lähes hengellisen kokemuksen autenttisuudesta kuvaamisesta tekivät onnistumisesta mahdotonta, mitä tahansa lähestymistapaa kokeilinkaan.



Kuva 10: Kriittinen katse menneeseen. Piirros, jonka olen tehnyt katsoen itseäni peiliin, mutta katsomatta paperiin. Keino, jolla olen voinut pikkuhiljaa rentouttaa pelkojani, jotka ovat piirtämisen kohdalla olleet taustani vuoksi ehkä vielä suuremmat kuin maalatessa.

5.2. Avautuvat arvot

Taidetyöskentelyni kautta esiin tulleet taidekasvattajat ja opiskelijat minussa raottivat kiinnostavalla tavalla arvoja, joita liitin taiteeseen. Vaikka luulin arvostavani syvästi nimenomaan tekemisen prosessia, arvostus ei näkynyt käytännössä siinä, miten suhtauduin omaan työskentelyyni. Sen sijaan arvostelin onnistumistani vain lopputuloksen perusteella. Minun olisi pitänyt onnistua heti – tai ainakin pian. Epäonnistumisen näin herkästi merkkinä luovuuden ja lahjakkuuden puutteesta. Samalla luovuuden käsite tuli opinnäytteessäni arvioitavaksi uudella tavalla.

Kandidaatintyötä tehdessäni olin jo tutkinut lapsuudenpiirrosteni kautta luovuutta, jonka koin kadottaneeni jonnekin aikuistuessani. Tutkielma heijasteli ehkä eniten luovan itseilmaisun merkitystä painottavaa taidekasvatusnäkemystä, jonka silloin koin itselleni taideterapian näkökulmien kautta tärkeänä ja vapauttavana. Aloin tuolloin nähdä taidekasvattajan roolin ensisijaisesti luovan prosessin ohjaajana – ja edelleenkin tämä on nähdäkseni yksi tärkeä osa taidekasvatusta. Myöhemmin – osin kandidaatintyöni vaikuttamana – aloin kuitenkin suhtautua myös luovuutta painottavaan näkökulmaan kriittisemmin. Luovuuden käsitteessä ei ole sinänsä mitään väärää tai kiellettävää, mutta mikäli sitä ylikorostetaan tai mystifoidaan taiteessa, voi syntyä käsitys siitä, että taidetyöskentelyä ei voi varsinaisesti opetella.¹⁰¹

Taideterapiakursseilla en kokenut opettajien taholta millään tapaa luovuuden mystifointia, vaan luovan prosessin alkua tuettiin yksinkertaisin, itsekritiikkiä vähentävin harjoituksin. Omassa työskentelyssäni, ilman ryhmän ja opettajien tukea ja rentouttavia harjoituksia, olin kuitenkin altis tuomitsemaan omia töitäni epäluoviksi, tylsiksi ja keinotekoisiksi. Sinänsä neutraalin luovuuden käsitteen avulla

on siis väärin käytettynä mahdollista tehdä taiteesta eksklusiivinen, harvoille ja valituille kuuluva maailma, ja samalla sivuuttaa kokeilemisen, keskeneräisyyden hyväksymisen, työn ja sinnikkyiden merkitys taidetyöskentelyssä. Opinnäyteprosessini myötä aloin myös ymmärtää, että näin minulle oli osin käynytkin. Vaikka teoriassa suhtauduin luovuuteen avarammin kuin ennen, jossakin elämäni varrella omaksumani ajatus lahjakkuuden luontaisuudesta oli liian helppoa omaksua myös luovuuden kohdalle: entä jos minussa ei vain olekaan sitä luontaista luovuutta, jota ”vapauttaa”? Olin toisin sanoen yhdistänyt luovuuden ja lahjakkuuden ihanteet toisiinsa tavalla, joka esti itseltäni harjoittelun, epäonnistumisen ja erehtymisen – ja taiteessa kasvamisen – matkan.

Toinen arvoihin liittyvä havainto opinnäyteprosessissani liittyi taiteen ja todellisuuden väliseen suhteeseen. Juuri näiden kahden välinen ristiriita sai minut aika ajoin kyseenalaistamaan koko taiteen merkityksen. Vaikka pidin taidetta itsessään tärkeänä ja taloudellisesti riippumattomana, minun ei kuitenkaan ollut helppoa nähdä taidetta arvokkaana, kun vertasin sitä luonnolliseen maailmaan – inhimillisiin kokemuksiin ja luontoon. Jälkikäteen näkökulmani on ymmärrettävä, kun ottaa huomioon, miten vahvasti olin omaksunut lapsena ajatuksen siitä, että kuvat nousevat parhaimmillaan juuri eletystä elämästä. Opinnäyteprosessissakin etsin siis tapoja ilmaista jotakin aitoa ja todellista, mutta hain tätä kokemusta ikään kuin taiteen tekemisen ulkopuolisesta hetkestä. Etsin mahdollisesti jopa jotakin sellaista, jota taide ei voisi tavoittaa, vaikka olisin juuri niin taitava kuin toivoisin. Se, mikä minulle itselleni toisi läsnäolon ja kohtaamisen kokemuksen itse taidetyöskentelyssä, olikin jäänyt siksi aiemmin kunnolla tutkimatta.

5.3. Taidetyöskentelyn avaimena hyväksyminen ja tasapainon etsiminen

Taidetyöskentelyjeni paljastama sisäinen vastakkainasettelu kahden erilaisen, piilevän taidekasvattajaminän ja taideopiskelijan välillä vei minua ennen pitkää kohti uusia näkökulmia myös sen suhteen, kuka olin kuvantekijänä. Kyseessä oli kaksi ääripäätä kriittisyyden ja sallivuuden, kontrollin ja vapauden, työn ja leikin, suunnitelmallisuuden ja improvisaation välisellä jännitteisellä akselilla – ei koko totuus minusta kuvantekijänä tai taidekasvattajana. Todellisuudessa ne ihanteet, joihin tietoisesti samastuin taidekasvattajana, taideopiskelijana ja taiteentekijänä, olivat löytämässä paikkansa jostakin näiden väliltä.

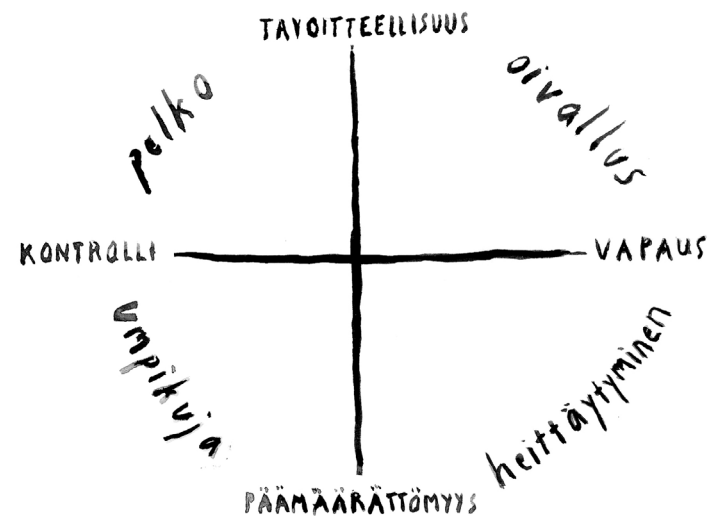
Opinnäyteprosessini aikana omassa taidetyöskentelyssä tapahtui lopulta selkeitä muutoksia ainakin neljällä taidetyöskentelyyn liittyvällä osa-alueella. Ensimmäinen muutos liittyi ajan antamiseen. Niin kuin kasvatuksen professori Gert Biesta on kuvannut, taide tarvitsee aikaa. Se vaatii ja mahdollistaa hidastamisen ja keskittymisen johonkin, se auttaa näkemään sen, mikä ei ole helposti nähtävissä.¹⁰² Itse olin aiemmin kokenut pikemminkin niin päin, että taide vie aikaa, ja siksi olin kokenut taiteen toteuttamisen niin vaikeaksi omassa arjessani. Opinnäyteprosessini kautta taide vei minulta yhä enemmän aikaa, mutta näkökulmani alkoi muuttua: taide ei vain ottanut, vaan antoi aikaa elää eräänlaisessa kysymisen ja tutkimisen tilassa. Taiteen parissa työskennellessäni jouduin nimittäin kohtaamaan epävarmuuteni ja heikkouteni. Jouduin luopumaan suuresta osasta aiempia tavoitteitani ja odotuksistani ja olemaan avoimempi prosessin muutoksille – mikä puolestaan auttoi elämään vahvemmin hetkessä ja opettelemaan läsnäolemista taiteessa.

Ajan antamisen, epävarmuuden kohtaamisen ja läsnäolon opettelemisen lisäksi suhteeni taidemateriaaleihin muuttui vähitellen pelokkaasta uteliaammaksi ja kokeilevammaksi. Materiaalit – oli kyseessä sitten kangas, paperi, puu tai maali – alkoivat näyttäytyä jonkinlaisena tapana kysyä, pohtia ja olla suhteessa maailmaan. Maalaamisen tapahtuma vaati ja synnytti toistuvia liikkeitä ja ääniä, jotka kuljettivat tekijänsä jonkinlaiseen mietiskelyn tilaan, jossa en aktiivisesti ajatellut, ainoastaan toimin. Maalauspohja, joka katki sisäänsä monta epäonnistuneeksi tuomitsemaani versiota, muuttui vähitellen yhä kolmiulotteisemmaksi kuvaksi lukemattomista kysymyksistäni ja vaatimuksistani, joita olin vetänyt, raapinut ja pessyt kankaan pintaan. Jo sellaisenaan se alkoi näyttää kiinnostavammalta kuin sileä pohja. Se oli epäonnistunut monta kertaa, mutta ainakin se näytti tarinan yrityksistäni ja erehdyksistäni.

Sen myöntäminen, että taidetyöskentely vaatii aina sekä aikaa, materiaaleja, epävarmuuteen altistumista että jonkinlaista radikaalia läsnäoloa taiteessa ja taiteelle, on saanut minut pohtimaan kuvallista työskentelyä yhä enemmän tilana ja asenteena kuin toimintana. Kyse on kyllä tilasta, joka syntyy toiminnassa, mutta tilan käsite sopii nähdäkseni paremmin kuvaamaan taidetyöskentelyn alati muuttuvaa, hetkessä elävää luonnetta, johon vaikuttavat niin ulkoiset kuin sisäiset odotukset, arvostukset ja käsitykset. Tässä tilassa toimivan taiteentekijän on jatkuvasti etsittävä tasapainoa päämäärättömyyden ja tavoitteellisuuden sekä kontrollin ja vapauden välisellä jännitteellä. Tätä ajatusta hahmottelee visuaalisesti seuraavalla aukeamalla näkyvä kuva 13.

¹⁰¹ Pääjoki 1999, 22–23. Näin näki mm. luovaa taidekasvatusihannetta kannattanut Cizec, joka näki kaikenlaiset visuaaliset vaikutteet jopa haitallisina lapsen luontaiselle luovuudelle, sillä lapsen oma mielikuvitusmaailma oli näkemysten mukaan riittävän rikas jo itsessään. Opettajan rooli pyrittiin minimoimaan mahdollisimman pieneksi. Lapselle ei kerrottu tai näytetty, miten jokin asia piirretään, vaan hänen odotettiin ratkaisevan asian itse.

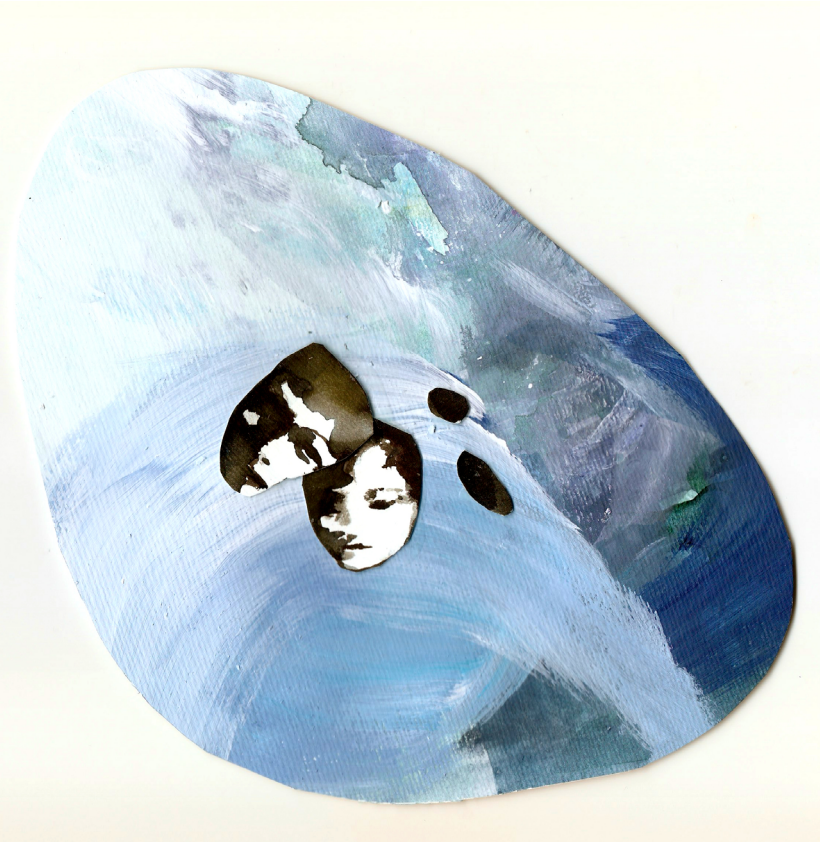
¹⁰² Biesta 2017, 90.



Kuva 11: Taidetyöskentelyn vastavoimia visuaalisesti hahmoteltuna.

Vasemmassa yläkulmassa näkyy tila, johon olen usein taidetyöskentelyssäni päätenyt: korkeat, jopa yli-inhimilliset odotukset yhdistettynä haluun kontrolloida prosessia ovat luoneet paljon pelkoa ja paineita. Alavasemmalla näkyvä umpikuja on muodostunut eteeni esimerkiksi pyrkiessäni avoimuuteen omassa tekemisessäni, mutta kokiessani samaan aikaan vahvaa painetta jostakin muusta syystä, esimerkiksi isoisäni odotuksia tai opettajan ihanteita tavoitellessani. Alhaalla oikealla puolella on tila, johon olen yhä useammin päässyt, kun tavoitteiden laskeminen on yhdistynyt vapaisiin materiaalikokeiluihin ja leikillisyyteen. Näin on käynyt esimerkiksi taideterapiakursseilla ja osin myös tässä kuvailemillani maalauskursseilla. Yläoikealla näkyvä oivalluksen tila on kasvusuunta, johon haluaisin olla matkalla. Kyseessä on tila, joka voisi parhaimmillaan muodostua vapaan kokeilemisen ja rennon intentionaalisuuden yhdistyessä toisiaan täydentäen ja vuorotellen. Tällainen asenne on löytynyt omalla kohdallani viime aikoina vähitellen esimerkiksi kollaasimaisen työskentelyn ja maalaamisen

yhdistämisestä, kun olen tutkinut maalaten erilaisia värejä ja muotoja ilman erityisiä suunnitelmia ja tavoitteita, mutta leikannut, repinyt ja yhdistänyt vapaasti maalattuja elementtejä toisiinsa jälkikäteen kiinnostaviksi kokonaisuuksiksi. Itse maalaamisen hetki on saanut näin vapautua kaikenlaisista lukkiuttavista vaatimuksista.



Kuva 12: Esimerkki pienestä, vapauttavasta kollaasikokeilusta.

5.4. Selkiytyvä taidekasvatusnäkemys

Aiempien, suurelta osin piilevien taidekasvatus- ja taidekäsitysteni ja arvojeni paljastuminen opinnäytetyöni tekemisen aikana johti minut pohtimaan lähemmin nykyisten käsitysteni osatekijöitä ja niiden vaikutusta omaan tapaani toimia taidepedagogina. Stenbergin (2015) mukaan opettaja tekee työssään pedagogisia päätöksiä joka kolmas sekunti, ja nämä päätökset pohjautuvat opettajan omiin, elämäkokemusten ja niistä tehtyjen tulkintojen muovaamiin arvoihin ja uskomuksiin. Opettajaidentiteetti toimii kehyksenä, jonka kautta opettaja rakentaa kuvaa työstään. Jos opetuksen taustalla vaikuttavat ihanteet, arvot ja uskomukset jäävät tiedostamattomiksi, opetusta voivat ohjata intuitiiviset mallit, kulttuuriset stereotypit, piintyneet uskomukset ja jopa pelot.¹⁰³ Sama voi oman opinnäytteeni perusteella toteutua yhtä hyvin myös taidetoiminnassa.

Taidetyöskentely auttoi minua tunnistamaan, millaisia uskomuksia ja arvoja olin tietämättäni vaalinut osana ammatillista identiteettiäni. Samalla sain mahdollisuuden tarkistaa, olivatko nämä arvot edelleen kohdallani päteviä, ja miten niitä olisi syytä päivittää. Tässä prosessissa muun muassa Gert Biestan näkemykset taidekasvatuksesta ja taiteesta alkoivat resonoida minussa vahvasti. Ne tuntuivat tiivistävän paljon siitä, mitä todellisuudessa itsekini ajattelin, vaikka en ollutkaan osannut vielä omaksua näitä näkemyksiä omaan taidetyöskentelyyni.

Biesta on kritisoinut taidekasvatuksen yksilökeskeistä, luovaan itseilmaisuun rohkaisevaa näkökulmaa muistuttaen vastuusta, joka itseilmaisuun aina liittyy: ihminen on epätäydellinen olento, ja luovuus ja itseilmaisuus voivat kanavoitua yhtä hyvin myös tuhoisiin tarkoituksiin. Tästä syystä keskeistä olisikin muistaa taiteen ja ihmiselämän vuorovaikutuksellinen luonne. Biestan näkemyksen mukaan taiteessa ja taidekasvatuksessa on aina tavalla tai toisella kyse pyrkimyksestä dialogiin maailman ja todellisuuden kanssa.¹⁰⁴ Tätä näkökulmaa laajentaa ja

syventää dialogifilosofi Martin Buberin näkemys, jonka mukaan ei ainoastaan taide, vaan ihmisen koko olemassaolo rakentuu kahden subjektin välisellä alueella, kohtaamisessa Minän ja Sinän välillä. Tässä välitilassa ihminen myös kasvaa omaksi persoonakseen.¹⁰⁵ Biesta muotoilee ajatuksen hieman samaan tapaan, mutta puhuu persoonan sijaan kasvamisesta kypsään olemiseen ja elämään maailmassa. Kypsään elämään ja olemassaoloon kuuluu syvä tietoisuus sekä kaiken kietoutuneisuudesta että erilaisuuden hyväksymisestä ja kunnioittamisesta – ja taiteella voi olla merkittävä rooli tässä kasvuprosessissa.¹⁰⁶

Biestan näkemyksissä kiinnostuin erityisesti eettisestä lähestymistavasta taidetyöskentelyyn ja taidekasvatukseen. Ymmärsin ajatuksen niin, että taiteeseen kuuluu olennaisesti vapaus, mutta myös vastuu, joka on mahdollista tunnistaa vain tiedostamalla sen, miten vahvasti kaikki elämä ja olemassaolo liittyy yhteen. Omalla kohdallani taidetyöskentely tuntui ensi näkemältä paljastavan vain sen, miten keskeneräinen todellisuudessa olenkaan – mutta opinnäytetyöni loppusuoralla olen alkanut ymmärtää, että ehkäpä juuri epävarmuuteni (ja toisaalta myös suhteettoman korkeiden odotusteni) kohtaaminen on ollut yksi tärkeimpiä asioita, joita olen voinut tässä prosessissa oppia. Ehkä juuri se on saattanut minua – Biestan ilmausta käyttäkseni – kypsempään olemassaoloon maailmassa? Taidetyöskentely toi minut vuorovaikutukseen itseni kanssa tavalla, jota olin tarvinnut: kysyvästi, avoimesti, välillä myös hämmentävästi. Se muutti minua samaan aikaan epävarmemmaksi ja avoimemmaksi. Samalla myös taidekasvatusnäkemykseni alkoi hahmottua aiempaa selkeämpänä. Dialogista tuli minulle keskeisin käsite niin taiteen tekemisessä kuin taidekasvatuksessa.

Biestan ajatuksia soveltaen näen dialogisuuden toteutuvan taiteessa monitahoisesti, alkaen vuorovaikutuksesta materian kanssa: taideteosta ei synny ilman ihmistä, joka muokkaa olemassa olevaa todellisuutta ja sen elementtejä.

¹⁰⁵ Buber 1958, 1986.

¹⁰⁶ Biesta 2017, 81; 91.

¹⁰³ Stenberg 2015, 88–89.

¹⁰⁴ Biesta 2017, 117.

Esimerkiksi maalatessaan ihminen vuoroin sekoittaa, ohentaa ja levittää maalia, katsoo, pyyhkii, lisää, katsoo taas, sekoittaa taas, lisää, poistaa, rakentaa, katsoo jälleen, vuoroin etäältä, vuoroin aivan läheltä. Taidemateriaalien muokkaaminen ja järjestäminen syntyvää jälkeä katsoen on kirjaimellisesti vuorovaikutusta, jossa tekijä ei ainoastaan vaikuta lopputulokseen, vaan antaa tekeillä olevan teoksen vaikuttaa itseensä jatkuvasti. Prosessi ei voi olla samassa mielessä dialoginen kuin ihmisten välillä, mutta myös taidemateriaaleihin on mahdollista suhtautua ikään kuin kuunnellen, dialogisella asenteella. Vuorovaikutus ei kuitenkaan pääty vielä tähän: myöhemmin dialogisen prosessin myötä syntynyt taideteos voi herättää uudenlaista vuorovaikutusta myös teoksen äärellä olevissa ihmisissä. Buberin mukaan dialogin toteutumisaikka on se välitila, joka syntyy kahden ihmisen kohdatessa.¹⁰⁷ Taideopetuksessa tällainen välitila voi nähdäkseni muodostua itse syntymässä olevasta teoksesta.

Orenius kuvaa tutkimuksessaan opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta eräänlaisena luonnosteluna, joka toteutuu keskeneräisen teoksen äärellä: ”Opiskelija näkee itsensä teoksessa, ja samanaikaisesti opettaja saattaa avata asioita ja uusia konteksteja, joita keskeneräinen teos luo ympärilleen.” Luonnostelu näyttäytyy Oreniukselle ajattelun tilana, joka on samanaikaisesti jonkinlainen unohduksen tila. Jäljet, jotka työskentelystä jäävät, muistuttavat tuosta tapahtumasta, mutta samaan tilaan on mahdotonta päästä jälkikäteen. Ymmärrän Oreniuksen ajatuksen niin, että luonnostelu on eräänlaista ei-tietämistä ja kysymistä, joka on välttämätön vaihe taiteen tekemisen prosessissa ennen kriittisiä valintoja. Vuorovaikutus keskeneräisen työn äärellä muistuttaa tätä tapahtumaa, jos opettaja avaa opiskelijalle tässä hetkessä nimenomaan uusia näkymiä ja mahdollisuuksia. Tällainen ”luonnosmainen”, avoin vuorovaikutus näyttäytyy itselleni nimenomaan dialogisena prosessina, jossa merkitykset rakentuvat yhteisessä hetkessä toistensa varaan lukitsematta oikeita tai vääriä

^[107] Friedman 2002, 69.

vastauksia. Jos opettaja tuo voimakkaasti esille joitakin ratkaisuja ainoina oikeina omia arvojaan ja uskomuksiaan tiedostamatta, dialogisuus ei voi toteutua. Mutta mikäli opettaja tuntee itsensä ja kykenee havainnoimaan teosta avoimesti, jo keskeneräinen teos voi toimia dialogisena välitilana opettajan ja oppilaan välillä. Tämä ei tarkoita sitä, että opettajan ja opiskelijan tulisi olla kaikesta samaa mieltä, vaan että eri näkökulmat voivat elää rinnakkain toisiaan rikastaen.¹⁰⁸

Omatoiminen työskentelyni ennen kurssieni alkamista oli esimerkki siitä, mitä voi tapahtua, jos taidetyöskentelystä puuttuu jotakin olennaista sen avoimen luonnosmaisesta, vuorovaikutuksellisesta luonteesta. Pelkäsin tällöin jo asettumista varauksettomaan vuorovaikutukseen materiaalien kanssa, sillä en halunnut tuhota niitä vaan nähdä ”saavani aikaan” jotakin hyvää. Sen sijaan, että olisin katsonut keskeneräisiä töitäni viestinä siitä, missä olin sillä hetkellä, näin ne jonkinlaisina päätepesteinä, jotka todistivat, ettei vuoropuhelua kannata jatkaa. Toisin sanoen pelkäsin epätäydellisyyttäni. Lähtökohtani olivat niin jäykät, että en lainkaan ihmettele, miksi olin ollut aiemmin niin lukossa.

Nyt ajattelen, että keskeneräisyys ja epävarmuus on taiteen tekemiselle – ja samalla taiteen opettamiselle – ehkäpä paras lähtökohta, kun se tiedostetaan. Tiedostamattomana epävarmuus ja sille läheinen tunne pelko voivat kanavoitua luovan prosessin kautta myös Biestan kuvaamalla tavalla itsekeskeisiin ja tuhoisiin tarkoituksiin¹⁰⁹ ja vaikuttaa opetukseen negatiivisesti, jopa oppimista vaikeuttaen.¹¹⁰ Mutta mikäli oma keskeneräisyys tunnistetaan ja nähdään – tai

^[108] Esimerkiksi Pembroke (2004) on kirjoittanut erilaisuuden hyväksymisestä eräänlaisena ”polyfonia-na” eettisen, dialogisen kohtaamisen edellytyksenä.

^[109] Biesta 2017, 117. Pääjoki 1999, 108–109. Pääjoki viittaa keskusteluun siitä, missä määrin taide voi vaikuttaa esimerkiksi moraalia heikentävästi, ei ainoastaan ”parantavasti”. Keskustelua on herättänyt ns.”-kiistanalainen taide”, jonka aiheet voidaan tulkita joitakin ihmisryhmiä loukkaaviksi tai pornografisiksi. Tässä yhteydessä ei ole mahdollista ottaa kantaa tähän keskusteluun laajemmin, mutta epäilemättä osa reaktioista on johtunut myös taiteen tulkintaan liittyvistä haasteista. Näin ollen kyse ei ole välttämättä aivan samasta ilmiöstä kuin mihin Biesta viittaa.

^[110] Stenberg 2015, 89.

jopa otetaan avosylin vastaan – voi syntyä taidetta, joka todella kiehtoo ja kutsuu myös muita kuin tekijäänsä. Samankaltaisen asenteen omaksuessaan myös taidekasvatus on – Hollon ilmaisua käyttäükseni – ”kasvamaan saattamista”, ei kasvattamista sanan perinteisessä merkityksessä. Dialoginen taidekasvattaja suhtautuu oppilaisiin ja heidän taiteeseensa uteliaasti ja avoimesti, tunnistaen tekijät, jotka vaikuttavat hänen omaan tapaansa tarkastella opetustilannetta.

5.5. Vuorovaikutus ja inhimillisyys taidekasvatuksen ja taiteen keskiössä

Taidekasvatusnäkemykseni on muovautunut opintojeni ja lopulta myös opinnäytteeni myötä vahvasti dialogiseksi. Haluan välttää taiteen näkemistä joko instrumentalistisesti (välineellisesti) tai essentialistisesti (taide itsessään päämääränä), kuten taide on Pääjoen mukaan monissa taidekasvatusmalleissa hahmotettu. Aiemmin mainituista taidekäsityksistä luovaa itseilmaisua painottava käsitys on nähty instrumentalistisena, kun taas DBAE essentialistisena.¹¹¹ Tällainen ääripäiden erottelu ja jaottelu perustuu kuitenkin Pääjoen mukaan suurelta osin lukuiisiin taidetta ja kasvatusta koskeviin yleistyksiin, ennakkoluuloihin ja virhepäätelmiin.¹¹²

Myös omasta näkökulmastani vastakkainasettelu näyttäytyy hyödyttömänä. Siinä missä luovaa itseilmaisua painottavassa taidenäkemyksessä nojattiin universalistiseen taide- ja oppimiskäsitykseen ja sivuutettiin opetuksen positiiviset vaikutukset, sisältökeskeisessä näkemyksessä sorrittiin pahimmillaan itse oppilaan sivuuttamiseen. Sittemmin rinnalle tullut vaihtoehto tarkastelee taidekasvatusta kokonaisvaltaisemmin, ottaen huomioon myös ympäristön ja kulttuuriset tekijät yksilön kehityksessä ja oppimisessa.¹¹³

^[111] Pääjoki 1999, 129.

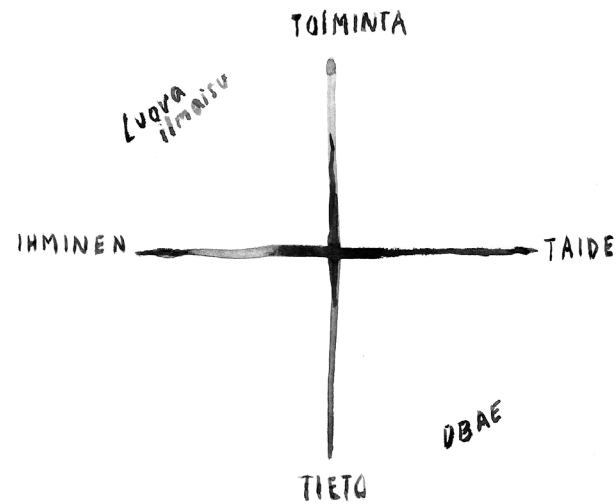
^[112] Pääjoki 1999, 130.

^[113] Pääjoki 1999, 132–133.

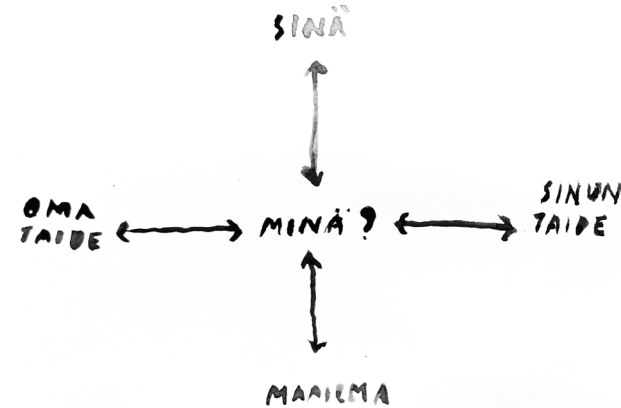
Itse haluaisin ajatella taidekasvatusta Biestan ajatusta soveltaen taidelähtöisenä, vuorovaikutuskeskeisenä sekä konteksti- ja kulttuuritietoisena oppiaineena. Näen taiteen olevan arvokasta sellaisenaan, myös ilman taloudellisia ja muita hyötyä mittaavia määreitä. Näen, että taiteen tekemisen tulisi olla opetuksen keskiössä. Taidetta tulisi kuitenkin nähdäkseni tarkastella suhteessa ihmiseen/ihmisiin ja inhimillisiin ilmiöihin, kuten kulttuuriin ja kontekstiin, jossa taide on tehty. Näin yksinkertaisesti siitä syystä, että taiteessa on kuitenkin lopulta aina kyse inhimillisestä ilmiöstä: ihminen on se, joka maailmassa tekee ja kokee taidetta. Taiteesta puhuttaessa puhutaan siis aina väistämättä myös ihmisistä, ja taide on aina inhimillistä vuorovaikutusta, vaikka sitä ei miellettäisi sellaiseksi.

Parasta kuitenkin olisi, jos taide myös herättäisi vuorovaikutusta. Taiteen vastaanottoa ja tulkintaa pitäisi nähdäkseni opettaa aina mahdollisuuksien mukaan dialogisuuteen ohjaavasti, keskustellen siitä, missä historiallisessa ja inhimillisessä tilanteessa taideteos on tehty, millaisia mahdollisia motivaatioita tekijällä on voinut olla ja millaisia vaikutuksia sillä on läsnä olijoihin ja muihin ihmisiin. Samaan tapaan voitaisiin keskustella enemmän myös oppilaiden omista tuotoksista ja harjoitella sitä, miten toistemme teoksista voidaan puhua arvostavasti ja kunnioittavasti, ja samalla kuitenkin myös tavalla, jolla myös rakentava kritiikki ja uuden oppiminen on kaikkien saatavilla.

Oma, opinnäyteprosessin avulla selkiytynyt taidekasvatusnäkemykseni ja taidekäsitykseni liittyvätkin erottamattomasti yhteen Varton kuvaaman taiteellisen ajattelun sekä Buberin ja Biestan avaaman dialogisuuden kautta. Jos taide nähdään eräänlaisena toiminnallisena, kokonaisvaltaisena ajatteluna sekä yrityksenä ymmärtää ja olla vuorovaikutuksessa toisten ja maailman kanssa, taidekasvatus näyttäytyy keinona tukea ja ohjata oppilaita ajattelemaan, toimimaan ja vuorovaikuttamaan taiteen tarjoamin mahdollisuuksin. Oheinen kuva havainnollistaa omaa näkemystäni suhteessa taidekasvatuksen aiempiin traditioihin.



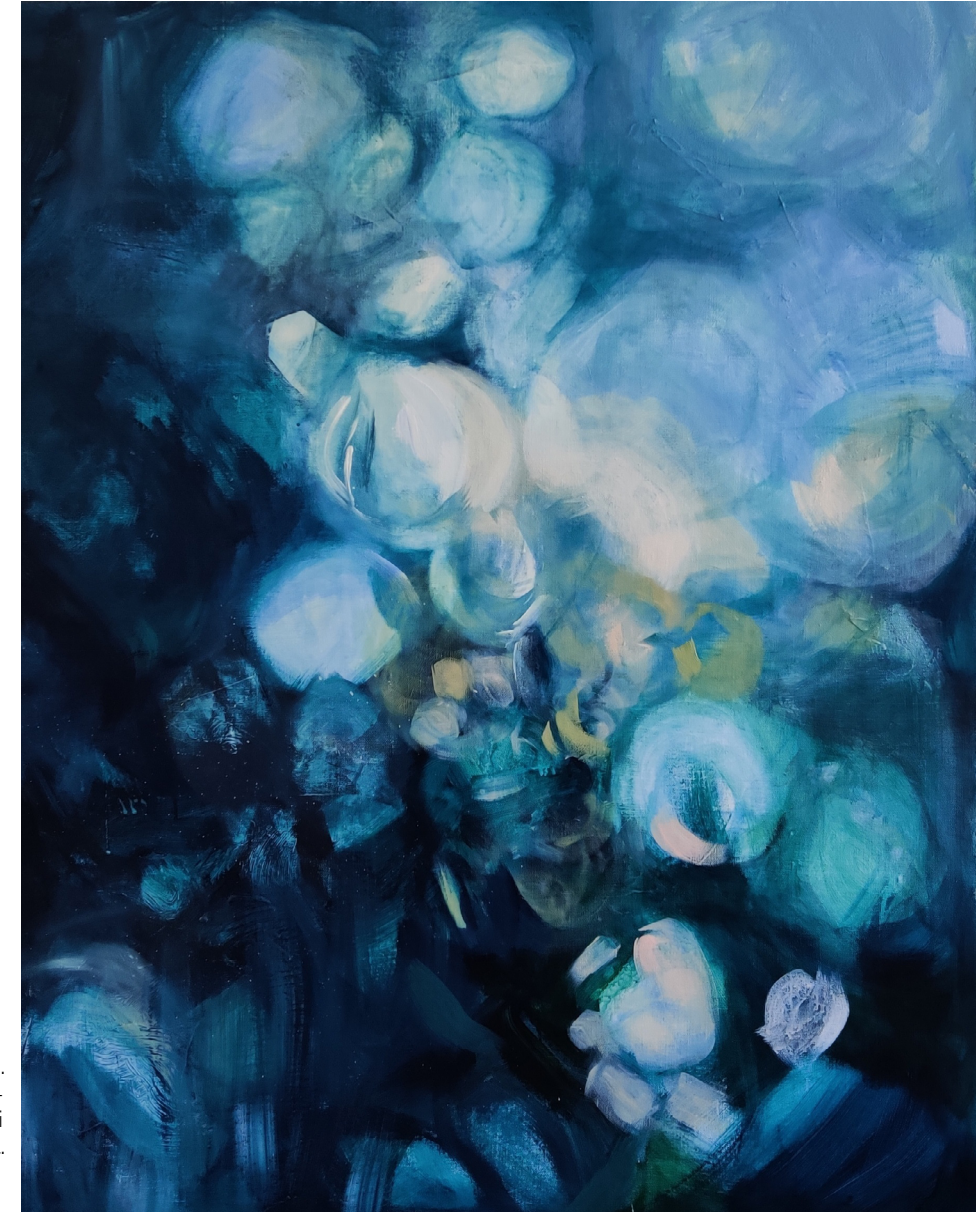
Kuva 13: Yksi tapa hahmottaa kuvataidekasvatuksen painopisteitä. Kuviossa näkyy sijoiteltuna vain kaksi toisiinsa nähden erilaisinta näkemystä. Oma näkemykseni ei lopulta asettunut osaksi tätä hahmotelmaa, sillä en halua lukita sitä tiettyyn pisteeseen.



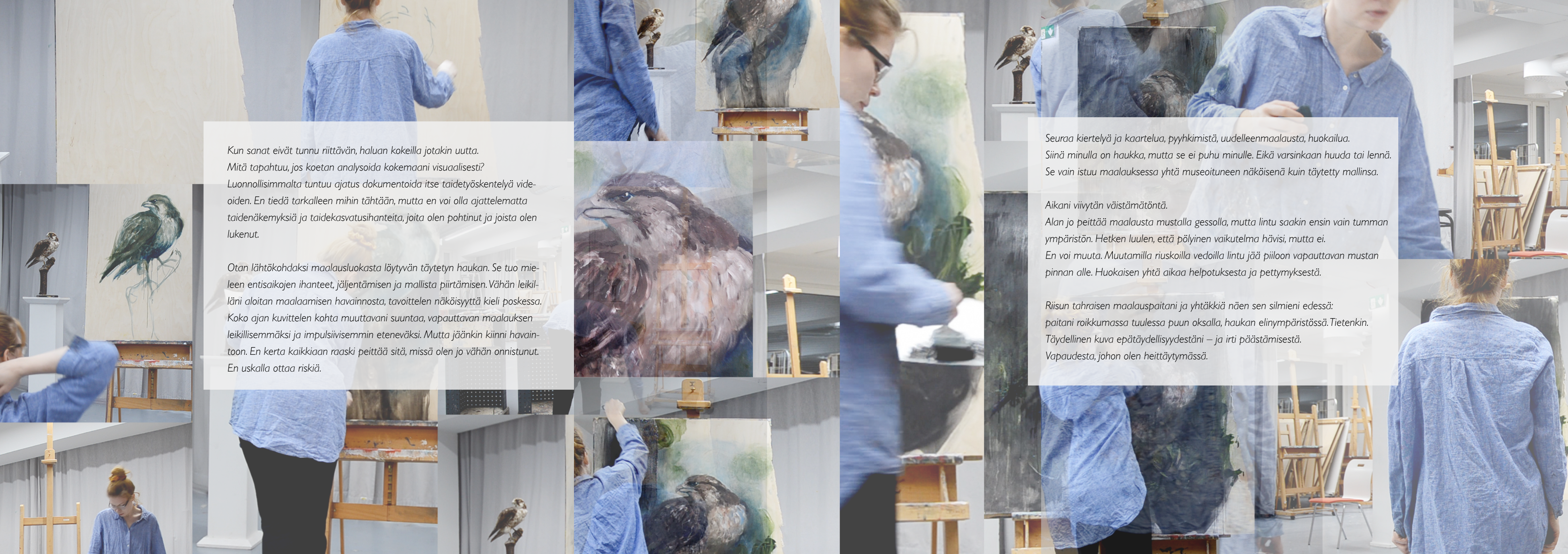
Kuva 14: Oma tapani hahmottaa taidekasvatusta ja taiteen tekemistä dialogisuuden kautta. Taidetta tekevä ja kokeva ihminen on kuvion keskellä, sillä kyse on inhimillisestä ilmiöstä. Kyse ei kuitenkaan ole yhdestä ihmisestä, vaan hän elää suhteessa toiseen ihmiseen ja koko muuhun todellisuuteen.

Kuvioon olen hahmotellut neljä erilaista kuvataidekasvatuksen painopistettä ristikkäisille jatkumoille. Vaakasuunnassa ovat vastakkain näkemykset siitä, mistä opetuksessa lähdetään liikkeelle: opetuksen sisällöistä vai ihmisestä, joka on oppijan asemassa. Pystysuunnassa näkyy ero siinä, painotetaanko opetuksen käytännöissä enemmän tietoa taiteesta vai konkreettista taidetoimintaa. Näillä jatkumoilla luovan itseilmaisun kannattajat sekä Discipline-Based Art Education edustavat ääripäitä toisiinsa nähden: DBAE:ssa lähtökohtana ovat oppiaineen sisällöt ja keskeisintä opetuksessa on saavuttaa taiteesta tietoa. Luovan itseilmaisun kannattajat puolestaan halusivat lähteä liikkeelle ensisijaisesti ihmisestä ja hänen ilmaisuntarpeestaan ja asettivat opetuksen keskiöön itse taiteen tekemiseen liittyvän toiminnan ja taidon – lasten ajateltiin osaavan itse ilman opetusta.

Omassa näkemyksessäni lähtökohtana on ihminen, mutta näen ihmisyyden hieman toisin kuin luovan itseilmaisun kannattajat aikoinaan. Ymmärrän, että ihminen voi olla opetuksen lähtökohtana nimenomaan suhteessa toiseen ihmiseen ja maailmaan, ei ainoastaan itseilmaisun vuoksi. Oman taiteen tekemisen näen tuottavan taiteellisen ajattelun kautta tietoa, joka on opettajan ja vertaisten (Sinun) kohtaamisen kautta mahdollista tuoda vuorovaikutukseen taidetta koskevan yleisemmän tiedon ja ymmärryksen (Sinun taide) ja laajempien maailman ilmiöiden (Maailma) kanssa. Lopulta se, mitä taide voi itselleni ja muille parhaimmillaan tarjota, liittyy nähdäkseni pikemminkin inhimillisyyteen ja epätäydellisyyteen kuin onnistumiseen: virheettömyys ei ole edes kiinnostavaa tai kutsuvaa. Juuri oma epätäydellisyyteni särön kautta myös toisen ihmisen todellisuus pääsee vaikuttamaan omaani, ja toisin päin.



Kuva 15: Kysellen ja ihmetellen maalattu. Pohja, jonka alla on monta erilaista pettymystä. Lopulta toivomani suunta löytyi dialogisen asenteen kautta.



Kun sanat eivät tunnu riittävän, haluan kokeilla jotakin uutta.
Mitä tapahtuu, jos koetan analysoida kokemaani visuaalisesti?
Luonnollisimmalta tuntuu ajatus dokumentoida itse taidetyöskentelyä videoiden. En tiedä tarkalleen mihin tähtään, mutta en voi olla ajattelematta taidenäkemyksiä ja taidekasvatusihanteita, joita olen pohtinut ja joista olen lukenut.

Otan lähtökohdaksi maalausluokasta löytyvän täytetyn haukan. Se tuo mieleen entisaikojen ihanteet, jäljentämisen ja mallista piirtämisen. Vähän leikilläni aloitan maalaamisen havainnosta, tavoittelen näköisyyttä kieli poskessa. Koko ajan kuvittelen kohta muuttavani suuntaa, vapauttavan maalauksen leikkisemmäksi ja impulsiivisemmin eteneväksi. Mutta jäänkin kiinni havaintoon. En kerta kaikkiaan raaski peittää sitä, missä olen jo vähän onnistunut. En uskalla ottaa riskiä.

Seuraa kiertelyä ja kaartelua, pyyhkimistä, uudelleenmaalausta, huokailua. Siinä minulla on haukka, mutta se ei puhu minulle. Eikä varsinkaan huuda tai lennä. Se vain istuu maalauksessa yhtä museoituneen näköisenä kuin täytetty mallinsa.

Aikani viivytän väistämätöntä. Alan jo peittää maalausta mustalla gessolla, mutta lintu saakin ensin vain tumman ympäristön. Hetken luulen, että pölyinen vaikutelma hävisi, mutta ei. En voi muuta. Muutamilla riuskoilla vedoilla lintu jää piiloon vapauttavan mustan pinnan alle. Huokaisen yhtä aikaa helpotuksesta ja pettymyksestä.

Riisun tahraisen maalauspaitani ja yhtäkkiä näen sen silmieni edessä: paitani roikkumassa tuulessa puun oksalla, haukan elinympäristössä. Tietenkin. Täydellinen kuva epätäydellisyydestäni – ja irti päästämisestä. Vapaudesta, johon olen heittäytymässä.

6. Avoimempi katse: Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut kysymystä siitä, mitä taiteelliseen toimintaan sitoutuminen merkitsee ammatilliselle kasvulleni – ja tarkemmin ammatilliselle identiteetilleni ja siihen liittyville taide- ja taidekasvatusnäkemyksilleni. Lyhyesti vastaten taidetyöskentely on merkinnyt minulle sekä ammatillisen identiteettini kyseenalaistusta, että selkiytymistä.

Kallion mukaan ”taidetta tekevä taidekasvattaja asettaa itsensä liikkuvampaan tilaan kuin perinteinen yksin työskentelevä (modernistinen mestari)taiteilija.”¹¹⁴ Oman tutkielmani pohjalta koen, että taidetta tekevä taidekasvattaja antautuu liikkuvampaan tilaan myös sellaisen taidekasvattajan rinnalla, joka ei tee omaa taidetta. Tätä tutkielmaa ennen olin tilanteessa, jossa taidetyöskentely ei ollut säännöllinen osa elämänrytmiäni. Olin kyllä oivaltanut monta keskeistä ajatusta taiteen merkityksestä ihmiselle, elämälle ja kohtaamisille, mutta olin kuvantekijänä epävarma ja hapuileva. Minulla ei ollut vahvaa henkilökohtaista sidettä taidemateriaaleihin ja käsillä ajattelemiseen. Toisin sanoen olin ajatellut taidetta, mutten ollut harjoitellut taiteellista ajattelua tavalla, jota olisin tarvinnut ammatilliseen kasvuuni.

Taideperustaisen, narratiivisen ja autoetnografisen tutkimuksen lähestymistapoja käyttäessäni en ole missään vaiheessa kuvitellut ratkaisevani jonkinlaista yleistä ongelmaa tutkimuksellani – mutta erään oman elämäni solmukohdan kuvittelin kaiketi alussa kykeneväni avaamaan. Yksi tutkielmani loppupäätelmistä onkin, ettei edes autoetnografista tutkimusta voi käyttää tällaisena ”välineenä”. Tutkielmani on kuitenkin muuttanut minua, toimintaani ja tapaani katsoa tekemääni. Ajattelussani on tapahtunut jotakin, joka on saanut minut näkemään vanhan uudella tavalla. Tämä muutos ei ole tapahtunut kertarysäyksellä, vaan useissa aalloissa, usein

¹¹⁴ Kallio 2008, 111.

juuri jonkinlaisten pettymysten jälkikuohuissa. Tällaisenaan tutkimus on Baronen & Eisnerin (2012) muotoilemien taideperustaisen tutkimuksen kriteerien valossa synnyttänyt oivalluksia jo tekemisen vaiheessa (generavity). Olen myös pyrkinyt kuvaamaan valitsemaani ilmiötä osuvasti ja asianmukaisesti (incisiveness) ja tekemään sen rönsyilemättä (concision). Lisäksi olen halunnut rakentaa kokonaisuudesta johdonmukaisen sekä läpinäkyvän (coherence), ja nähdäkseni onnistunut tässä melko hyvin tuomalla tarinalliset ja tutkimukselliset tekstit sekä kuvat vuorovaikutukseen. Lukijan tehtäväksi jää arvioida, missä määrin tutkielma on hänessä itsessään herättää oivalluksia, mielikuvia ja mielikuvitusta (generavity, evocation & illumination), ja missä määrin tutkimus onnistuu liittymään laajempaan keskusteluun (social significance).¹¹⁵

Monella tapaa olen edelleen epävarma kuvantekijä. En vieläkään tiedä tarkalleen, millaista taidetta haluan tulevaisuudessa tehdä, mikä on eri ilmaisukeinojeni merkitys suhteessa toisiinsa tai millaisessa toimintaympäristössä tulevaisuudessa käytän tietojani ja taitojani kuvataidekasvattajana. Olen kuitenkin kaikkea tätä tietoisemmin kuin aiemmin. Tunnen paremmin kompastuskiveni ja ymmärrän myös sen, ettei keskeneräisyys ole syy olla tekemättä taidetta. Pikemminkin se on hyvä lähtökohta taidetyöskentelylle, joka muistuttaa lopulta luonteeltaan enemmän kysymistä kuin vastaamista. Syntynyt kuva voi kuvataiteilija Kuutti Lavosen sanoin ”koskettaa nopeasti ja tajuntaa laajentavasti”¹¹⁶, mutta itse kuvan työstäminen on pitkälti epätietoisuudessa elämistä. Vaikka kuvan tekemisellä olisi tavoite, kuvan tekijän on oltava koko ajan avoin sille mahdollisuudelle, että tavoite muuttuu.

Kokemani saa minut toivomaan, että kuvataideopettajien koulutuksessa ja samoin myös koulujen kuvataiteen opetuksessa olisi jatkossa enemmän tilaa itse taiteen

tekemiselle ja siinä viipymiselle – ei vain lyhyiden kurssien yhteydessä, vaan pitkäjänteisessä prosessissa vaihtuvien kurssien ohella. Jos en olisi itse lähtenyt tälle matkalle, minulta olisi jäänyt kokematta keskeinen kasvukokemus matkallani Taiteen maisteriksi. Tällä matkalla olennaista oli juuri heittäytyminen ei-tietämisen horjuvaan tilaan – eikä vain heittäytyminen, vaan myös siinä pysytteleminen epämurkavuudesta huolimatta. Niin kuin Biesta kuvailee, dialogissa oleminen maailman kanssa ei ole ensisijaisesti järkeilyä tai tulkintaa – pääns työskentelyä – vaan se edellyttää eräänlaista sydämen ja käsien kautta tapahtuvaa ”sovitustyötä” todellisuuden kanssa.¹¹⁷ Tässä Biesta ei luonnollisestikaan viittaa hengelliseen sovitukseseen, vaikka käyttääkin kristinuskosta tuttua termiä ”reconcile”. Käsite on kuitenkin siitä osuva, että ainakin omalla kohdallani taidetyöskentely toi aiemmin elämässäni hyvin erillään pysyneet ajatukset ja toiveet jonkinlaiseen testiin todellisuuden kanssa. Sovitellessani aiemmin haaveina pysyneitä ideoita käytäntöön jouduin samalla eräänlaiseen katumusharjoitukseen. Valitessani henkilökohtaisen taidetyöskentelyn tutkielmani metodiksi ja aiheeksi otin riskin, jota olin vuosia vältellyt – ja jouduin pettymään, kuten pelkäsin. Sen sijaan, että taide olisi tarjonnut minulle rauhallisia keskittymisen ja kehittymisen hetkiä, joita odotin, se vaati minulta valtavasti omistautumista, aikaa, ajatuksia, voimia ja pettymysten sietokykyä. Vastalahjaksi sain vain harvoin onnistumisenkokemuksia.

Samalla tapahtui kuitenkin myös jotakin muuta. Aloin tunnistaa taidekäsitteitä ja taidekasvatustähtämyksiä, jotka vaikuttivat toimintani taustalla sitä tietämättäni rajoittaen. Jos olin aiemmin kuvitellut taidetyöskentelyni olevan kiinni enemmän lahjakkuudesta ja luovuudesta kuin sinnikkydestä ja tekemisen palosta, itse taiteen parissa työskenteleminen pakotti minut muuttamaan ajatteluani. Taustalta löytynyt luovuutta, lahjakkuutta, teknistä taituruutta ja omaperäisyyttä ihannoiva näkemys alkoi väistyä dialogisen, läsnäoloa ja vuorovaikutusta painottavan taidenäkemyksen tieltä, johon olin aiemminkin tuntenut vetoa tietoisella tasolla,

mutta jota en ollut osannut soveltaa käytäntöön. Piilevä ideani todellisuutta tai aitoa kokemusta täsmällisesti vastaavasta taiteesta alkoi muovautua ajatukseksi taidemateriaalien avoimesta ja kuuntelevasta kohtaamisesta teoksen lähtökohtana. ”Oikean taiteen” pahimpana vihollisena ei näyttäytynyt enää niin paljoa pelkäämäni vaikutteiden saaminen muualta, vaan työskentelyä rajoittavat paineet ja pelko, jotka vievät pois läsnäolosta taidemateriaalien äärellä. Olennaisena alkoi näyttäytyä kaikessa taiteen tekemisessä avoimen ja tutkivan asenteen säilyttäminen.

Kaiken jälkeen näen taiteen liittyvän olennaisesti sellaiseen maailmassa olemisen tapaan, joka altistaa ihmisen jollekin uudelle ja ehkä myös pelottavalle – erilaiselle – niin itsessään kuin toisissa ihmisissä ja ympäröivässä maailmassa. Taide voi tuoda esiin jotakin unohtunutta tai aivan uutta. Taidetta tekevä ihminen ottaa aina riskin tulla muutetuksi ja vaikutetuksi, sekä myös kritisoiduksi. Mikäli hän uskaltaa vielä näyttää muille tekemänsä, hän paljastaa samanaikaisesti sekä rohkeutensa, että heikkoutensa. Niin hurjalta kuin tämä tuntuukin, juuri tämä riski sisältää mahdollisuuden kohtaamiseen, josta voi syntyä kenties jopa pieni muutos maailmassa. Taide on siis tällä tavoin ymmärrettynä riskialtista antautumista yhteyteen muun maailman ja todellisuuden kanssa. Kuvataidekasvatus taas on oppiaine, joka parhaimmillaan rohkaisee oppilaita antautumaan tähän pelottavaan prosessiin – kohtaamiseen itsensä, toistensa sekä maailman erilaisten ilmiöiden kanssa. Nähdäkseni tämä toteutuisi parhaiten juuri antamalla enemmän aikaa itse taiteen tekemiseen ja siitä keskustelemiseen niin, että arvoihin ja etiikkaan liittyvät kysymykset nousisivat vahvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden oman elämäntodellisuuden kanssa.¹¹⁸ Oma jatkotutkimusaiheensa olisi selvittää, miten ja millaista arvokeskustelua tällä hetkellä käydään kuvataideluokissa, ja kokevatko kuvataideopettajat koulutuksensa tarjonneen riittävästi välineitä, joiden avulla he kykenevät toteuttamaan kuvataiteen opetuksen nykyiset arvokasvatustavoitteet.

Opinnäytteeni alussa kuvasin ammatillisen identiteettini liittyvän kiinteästi sekä teologian että kuvataidekasvatuksen maailmoihin. Koin, että näitä kahta alaa yhdisti omalla kohdallani erityisesti kohtaamisen käsite: kohtaaminen sanattomasti tai sanallisesti, mutta aina mahdollisimman tasaveroisesti ja vastavuoroisesti, yhteistä tilaa rakentaen ja luoden. En kuitenkaan osannut odottaa, että kohtaamisen käsite tulisi näin konkreettisella tavalla vastaan myös opinnäytetyöprosessissani, joka keskittyi pääasiassa omaan taiteelliseen prosessiini.


Oikeastaan vielä aivan opinnäytteeni loppumetreillä hahmotin tästä kohtaamisesta jotakin itselleni keskeistä, joka avasi minulle taiteeseen liittyvän epävarmuudelle antautumisen jälleen aivan uudella tavalla. Tätä oivallusta ja sen myötä tapahtunutta rohkaistumista kuvaan tarkemmin opinnäytteeni viimeisessä tarinassa sivulla (s.58-59). Lopulta erityisesti toisen alani tarjoama perspektiivi on tämän oivalluksen myötä – ehkä itsellenikin yllätyksenä – tuonut taidetyöskentelyyni sellaista luottamusta, jota olen tarvinnut kyetäkseni heittäytymään taiteen omittamiseen, yllättävään prosessiin niin, ettei pelko ja paine vie kykyäni olla läsnä kuuntelevasti taidemateriaalien äärellä. Samalla minulle on avautunut radikaali ajatus siitä, ettei tekemäni taiteen tarvitse välttämättä edes sanan täydessä merkityksessä kelvata itselleni: se voi siitä huolimatta olla merkittävä jollekin toiselle. Tässä ajatuksessa tiivistyy jotakin olennaista dialogisesta taide- ja taidekasvatustähtämyksestä, jonka löysin omakseni. Tästä näkökulmasta taide ei tosiaankaan ole vain itseilmaisua, vaan vuorovaikutusta, joka herättää vuorovaikutusta – joka herättää vuorovaikutusta. Kohtaamisessani taidemateriaalien kanssa ei ole välttämättä kyse vain minusta. Jos vain uskallan paljastaa epätäydellisyyteni, se voi olla alku alati laajenevalle, hermeneuttiselle ymmärtämisen prosessille, joka ulottuu kauas itseni ulkopuolelle.

¹¹⁵ Barone & Eisner 2012, 148–154.

¹¹⁶ Lavonen 2005, 5.

¹¹⁷ Biesta 2017, 118.

¹¹⁸ Ks. s.13 , jolla viittaa Kallio-Tavinin muotoiluun kuvataiteen oppiaineen laajasta tehtävästä.



Opinnäytteeni tarina on jo suurelta osin kirjoitettu, kun tapahtuu jotakin, joka muuttaa näkökulmaani vielä kerran. Olen päässyt tarinassani aiemmin kohtaan, jossa alan ymmärtää omakohtaisesti epävarmuuden ja läsnäolon tärkeyttä ja avoimen tutkimisen merkitystä taidetyöskentelyn prosessissa. Hetkittäin – etenkin kuvan tekemisen alkuvaiheessa – tämä tuntuukin hyvältä.

Yhtä asiaa kuitenkin ihmettelen. Maaluspäivän jälkeen oloni on kaikesta huolimatta lähes aina epäonnistunut, usein jopa nujertunut. Teoria ja käytäntö vetävät minua vieläkin eri suuntiin. Opinnäytetyökin kamottaa, tarinani päätös uhkaa muuttua tragikoomiseksi.

Sinä päivänä lähtökohtanani on maalaus, jonka kanssa olen kamppailut koko vuoden. Ensimmäinen maalauskurssin työ, ensimmäinen itse rakentamani pohja, jonka äärellä olen epäonnistunut niin monta kertaa, että katsominenkin tuntuu vaikealta. Sen menneisyys hengittää päälleni tunkkaista ilmaa.

Mutta tänään yritän vielä antaa sille mahdollisuuden. En tiedä tarkalleen miksi, mutta ajattelen vaihteeksi Jumalaa: tee mitä tahdot. Minä en enää jaksa yrittää. Kankaalle ilmaantuu pyöreähköjä möhkäleitä, kuin vedenalaisia kiviä tai jotakin avaruudellista. Kuultavaa valoa, turkoosia värejä. Etsin samaan aikaan keveyttä ja painoa, jotakin enemmän kuin kaunista. Huomaan nauttivani yksityiskohdista ja kerroksista. Ihmettelen muotojen suhdetta toisiinsa.

Jokin silti häiritsee. Näen edessäni jotakin yhtä aikaa tuttua ja kuitenkin vierasta. Taasko jotakin, joka ei tunnu omalta? Hetken mielijohteesta jaan sosiaaliseen mediaan kuvan maalauksesta ja kerron miettiväni, pitäisikö se vielä kerran laittaa uusiksi vai säilyttää. Ennen kuin ehdin huomata, miten kuvaan on reagoitu, se alkaa ärsyttää niin paljon, että vedän päälle ensimmäisen gessokerroksen. Haluan vain aloittaa alusta.

Seuraavana päivänä aamupalani keskeytyy ystävän kysymykseen: Voisiko hän näyttää kuvan maalauksestani ystävälleen, joka on saattohoidossa? Pienen lapsen äidille. Äidin päivitys oli ilmestynyt peräkkäin oman maalaukseni kanssa. Siinä hän oli toivonut, että läheiset voisivat päästää hänestä irti – ja niin hän nousi taivaalle kuin turkoosi ilmapallo.

En löydä sanoja. Mutta jos vain voisin, lähettäisin tälle naiselle alkuperäisen maalauksen, joka odottaa nyt työhuoneessa peittyneenä omaan ärsytykseeni. Turhautumisen vallassa tehty teko tuntuu nyt lapselliselta. Mieleeni ei edes tullut, että se, mihin itse en ole tyytyväinen, saattaisi olla jollekin toiselle tärkeä.

Samassa muistan, mitä olin ajatellut juuri ennen työn maalaamista. Olinko jo unohtanut, että tällaisilla heitoilla voi olla seurauksia? Miten tahansa epäilenkään, jokin on muuttunut. Olen savea, joka muovautuu uudestaan ja uudestaan. Samaa aikaan kutistun ja kasvan, olen epävarmempi kuin koskaan ja samalla kaikki on kirkasta. Läsnäolo, rajallisuus ja tulevaisuus. Sanat, joista kaikki alkoi, ovat taas totta uudella tavalla.

En vieläkään tiedä, millaisen vastaanoton kuva sai. Mutta itse sain sen kautta tärkeän muistutuksen: Olen vain minä. Olen keskeneräinen taiteessa kasvaja – eikä mitään enempää tarvitse ollakaan.

Valo kulkee säröjeni läpi.

Kirjallisuus

Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). Arts based research. Los Angeles: SAGE.

Bask, N. (2015). Taiteen ja taidekasvatuksen polkuja etsimässä: Tutkielma oman taiteellisen ja taidepedagogisen työn kehittämisestä taidetta tekemällä. Aalto-yliopisto, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Biesta, G. (2017). Letting art teach: Art education ‘after’ Joseph Beuys. Arnhem: Artez Press.

Buber, M. (1958). I and Thou. Smith, R. G. (Transl.) New York: Charles Scribner’s Sons.

Buber, M. (1986). Minä ja Sinä. Helsinki: Therapiea-säätiö.

Bosma, H.A. & Graafsma, T. L. G. & Grotevant, H. D. & de Vita, D. J. (1994). Identity and development: an interdisciplinary approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Crossley, N. Researching embodiment by way of ‘body techniques. The Sociological Review. 55(1) 80–94.

Dewey, J. (2010). Taide kokemuksena. Tampere: Niin & näin.

Ellis, C. & Adams, T. E. & Bochner, A. B. (2011). Autoethnography: An Overview. Historical Social Research. Vol 36.

Erikson, E. H. (1968). Identity, Youth and Crisis. New York: Norton.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint Oy.

Friedman, M. S. (2002). Martin Buber: The life of Dialogue. (4th edition). London and New York: Routledge.

Gadamer, H. (1979). Truth and method (2nd ed.). London: Sheed and Ward.

Granö, P. (2003). Taide tutkijan ymmärryksen avaajana. Teoksessa Varto, J. & Saarnivaara, M. & Tervahattu, H. (Toim.) Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastoissa (132–137). Hamina: Akatiimi Oy.

Hämäläinen, S. (2003). Taidekorkeakoulujen jatkotutkinnot taiteen ja tieteen välimaastossa. Teoksessa Varto, J. & Saarnivaara, M. & Tervahattu, H. (Toim.) Kohtaamisia taiteen ja tutkimuksen maastoissa (60–69). Hamina: Akatiimi Oy.

Laine, J., (2016). Koska pelkään epäonnistumista. Kuvan tekeminen ja fyysinen harjoittelu oman opettajuuden kehittämisessä. Aalto-yliopisto, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Lavonen, K. (2005). Havahtumisia. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Levo, T. (2016). Tutkimuksia maalaamisesta. Aalto-yliopisto, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Hall, S. (1999). Identiteetti. Lehtonen, M. & Herkman, J. (Suom & Toim.). Tampere: Vastapaino.

Heidegger, M. (1978). Being and time. (Repr.) Oxford: Blackwell.

Heikkilä, E. (2019). Ehkä-taide, ehkä-kasvatus. Kasvatus ja vallan mahdollisuus nykyaiteen toimintatapojen valossa. Aalto-yliopiston julkaisusarja DOCTORAL DISSERTATIONS 67/2019. Espoo: Aalto ARTS Books.

Heikkinen, H. L. T. (2001) Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. L. T. (2008) Kenen äänellä koulusta kerrotaan? Narratiivinen ote eletyn pedagogiikan tutkimuksessa. Nuorisotutkimus 4/2008. 3–14.

Helander, E. (2001). Kutsumus kantaa: Naislähetit Suomen Lähetysseuran työssä toisen maailmansodan jälkeen. Helsinki: Suomen Lähetysseura.

Hollo, J. A. (1918). Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Hollo, J. A. (1927). Kasvatuksen maailma. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Hollo, J. A. (1939). Kasvatuksen teoria. Kolmas painos. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Jokinen, J. (2002). Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään. Diss. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kallio-Tavin, M. (2015). Tärkeää ja ydintä. Teoksessa Kuvis 100. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015. (165-169). Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE + MUOTOILU + ARKKITEHTUURI 5/2015. Helsinki: Aalto ARTS Books.

Kallioniemi, A. (1997). Uskonnonopettajien ammattikuva. Tutkimuksia 180. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Leavy, P. & Scott-Hoy, K. (2009). Method meets art: Arts-based research practice. New York: Guilford Press.

Lieblich, A. & Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation. Applied Social Science Methods Series Volume 47. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Moustakas, C. E. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

Orenius, M., Heikkilä, M., Pitkänen-Walter, T., korkeakoulu, T. j. s., School of Arts, D. a. A., laitos, T., . . . University, A. (2019). Eletyt tilat kuvataiteilijan työssä ja koulutuksessa. Aalto University.

Pohjakallio, P. (2005). Miksi kuvista?: Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Polkinghorne, D. (1988). Narrative Knowing and the Human Sciences. Albany: State University of New York Press.

Pembroke, N. (2004). Trinity, Polyphony and Pastoral Relationships. The Journal of Pastoral Care and Counseling, 65 (1-2):3, 1–10.

Stenberg, K. (2015). Opettajaidentiteetti opettajankoulutuksen ytimessä. Yhdessä kohti tulevaa: eNorssi-verkoston juhla kirja 2000–2015. Toim. Isopahkala, S. eNorssi-verkosto. 88–93.

Rauhala, L. (1993). Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Rensujeff, K. (2014) Taiteilijan asema 2010. Taiteilijakunnan rakenne, työ ja tulonmuodostus. Helsinki: Taiteen edistämiskeskus.

Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa Minuus ja identiteetti. Saastamoinen, M. & Rautio, P. (Toim.) Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Sava, I. & Katainen, A. (2004). Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Taiteeksi tarinoitu oma elämä. (22-40). Sava, I. & Katainen, A. (Toim.) Juva: PS-Kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Sederholm, H. (2015). Pelkkä totuus ei riitä. Teoksessa Kuvis 100. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015. (60–63). Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE + MUOTOILU + ARKKITEHTUURI 5/2015. Helsinki: Aalto ARTS Books.

Stenström, M-L. (1993). Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Eteläpelto A. & Miettinen R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 31–45.

Varto, J. (1992) Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. (2008). Kohti taiteellista ajattelemista. Tanssiopetus taidekasvatuksena. Verkkolehti Synnyt 2/2008.

Varto, J. (2017). Taiteellinen tutkimus: Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi? Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE + MUOTOILU + ARKKITEHTUURI 1/2017. Helsinki: Aalto ARTS Books.

Opetushallitus. (2020). Kuvataideopetuksen lähtökohtia. Ks. 29.1.2020 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kuvataideopetuksen-lahtokohtia>

Sandgren, N. Statement I. <https://noorasandgren.com/Statement-I>